

A avaliação na formação modular certificada: representações e funções na perspetiva dos atores envolvidos num Centro de Formação de Gestão Participada

Maria Odete de Carvalho Figueiredo Rodrigues

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação de Adultos, sob a orientação do Professor Doutor João Carlos Pereira Caramelo (FPCEUP).

2016

Resumo

O presente trabalho está subordinado ao tema “*A avaliação na formação modular certificada: representações e funções na perspetiva dos atores envolvidos, num Centro de Formação de Gestão Participada*”, e o que se pretende ver questionado neste projeto de investigação, é designadamente entender que representação se tem do que é a avaliação (que conceções de avaliação estão presentes nos discursos dos vários atores e para que modelos de avaliação reenviam essas conceções), como é que a avaliação é pensada e concretizada no caso da FMC, o que se faz com a avaliação que é realizada e como é que os processos de avaliação poderiam ser eventualmente transformados de modo a que se tornassem mais úteis para a FMC, limitado ao ambiente/contexto formativo na formação profissional, especificamente na modalidade da Formação Modular Certificada, no âmbito da educação e formação de adultos, na perspetiva dos atores sociais da formação, num Centro de Formação de Gestão Participada. Com base no quadro teórico-metodológico, sustentado na revisão bibliográfica, a metodologia utilizada neste estudo, inscreve-se numa abordagem qualitativa, escolhida a amostra de forma aleatória e representativa da realidade social no CFGP e, para a recolha de informação recorreu-se à técnica da entrevista semi-estruturada, visando obter dados descritivos, em que os participantes da investigação, são estudados ao pormenor, no seu contexto natural. No sentido de aferir os resultados da investigação, procedeu-se à análise de conteúdo, concluindo-se que na produção dos discursos dos entrevistados, incidem sobretudo na mudança/transformação a realizar mais ao nível da avaliação na FMC do que propriamente ao nível da avaliação da FMC. Em termos de procedimentos internos quanto ao ato de avaliar e à forma como interiorizam esse conceito são reveladores de pouca mobilização por parte dos atores sociais da formação para uma cultura de avaliação, também ela ausente e deficitária levada a efeito pelo Centro de Formação, e contudo, tão presente nos discursos oficiais na assunção da qualidade em detrimento da qualidade da formação, produzida pelas instituições de formação.

Palavras-Chave: avaliação; formação modular certificada; educação e formação de adultos; atores sociais na formação; abordagem qualitativa.

Abstract

The present work is the theme "*evaluation on modular training certified: representations and functions from the perspective of the actors involved, a Management Associate training centre*", and the intended view questioned on this project, research is particularly understand that if you have representation of assessment (that concessions of evaluation are present in the speeches of the various actors and to which models of evaluation shall return these concessions) , how the assessment is designed and implemented in the case of FMC, what do you do with the evaluation that is performed and how the evaluation process could be eventually transformed so that to become more useful to the FMC, limited to the environment/context formation in vocational training, specifically in the Modular training Certified in the context of the education and training of adults, from the perspective of the social actors of the formation, a management training centre Reported. Based on the theoretical framework-methodology, sustained on review, the methodology used in this study is a qualitative approach, chosen at random and representative sample of the social reality in the CFGP and, for the collection of information appealed to the semi-structured interview technique to obtain descriptive data, in which the participants of research [OF8] are studied in detail, in its natural context. In order to assess the results of research, content analysis, concluding that in the production of speeches of respondents, focus mainly on change/transformation to achieve more at the level of the evaluation on FMC than at the level of assessment of the FMC. In terms of internal procedures regarding the Act of evaluating and how internalize this concept are developers of little mobilization on the part of the social actors of education for a culture of evaluation, also absent and deficit carried out by the training centre, and however, so present in the official speeches on assumption of the quality at the expense of the quality of training, produced by the training institutions.

Keywords: evaluation; modular training certified; adult education and training; social actors in training; qualitative approach.

Résumé

Le présent ouvrage est le thème *"évaluation de formation modulaire certifiée : représentations et fonctions du point de vue des acteurs impliqués, le centre de formation de gestion associé"*, et l'affichage prévu interrogé sur ce projet, recherche est surtout comprendre que si vous avez la représentation d'évaluation (que des concessions de l'évaluation sont présentes dans les discours des différents acteurs et à quels modèles d'évaluation remet ces concessions) , comment l'évaluation est conçue et mis en œuvre dans le cas de la FMC, que faites-vous avec l'évaluation qui est réalisée et comment le processus d'évaluation pourrait être éventuellement transformé pour que devenir plus utile au CSP, limité à l'environnement et le contexte formation formation professionnelle, notamment dans la formation modulaire certifié dans le contexte de l'éducation et la formation des adultes , du point de vue des acteurs sociaux de la formation, le centre de formation de gestion signalés. Basé sur la cadre théorique-méthodologie, subie lors du contrôle, la méthodologie utilisée dans cette étude est une approche qualitative, choisie à un échantillon aléatoire et représentatif de la réalité sociale dans le CFGP et, pour la collecte d'informations a interjeté appel à la technique d'entrevue semi-structurée afin d'obtenir des données descriptives, dans lequel les participants de la recherche sont étudiés en détail, dans son contexte naturel. Afin d'évaluer les résultats de la recherche, l'analyse du contenu, concluant que dans la production du discours des personnes interrogées, principalement axés sur le changement/transformation d'obtenir davantage au niveau de l'évaluation sur FMC qu'au niveau de l'évaluation de la FMC. En ce qui concerne les procédures internes en ce qui concerne la Loi de l'évaluation et comment intégrer ce concept sont les développeurs de mobilisation peu la part des acteurs sociaux de l'éducation pour une culture de l'évaluation, également absents et déficit réalisé par le centre de formation et cependant, uniquement présente dans les discours officiels sur la prise en charge de la qualité au détriment de la qualité de la formation, produites par les établissements de formation.

Mots-clés: évaluation; modules de formation certifiés; l'éducation des adultes et la formation; acteurs sociaux dans la formation; approche qualitative.

Dedicatória

Como mãe, filha e esposa que sou dedico, este projeto de vida
à minha filha Mafalda, por proferires esta frase maravilhosa, que jamais esquecerei
“Mãe com tantos beijinhos, vou explodir de amor”
aos meus pais Fernanda e Fernando, pelos valores transmitidos,
e ao meu marido Jorge por estares presente em todos os momentos,
o meu muito obrigada a todos pelo apoio e carinho

Agradecimentos

Inicialmente, este projeto, era um sonho. E pensei, sozinha, será difícil alcançar. Logo, chegados a esta fase, apetece agradecer a todos os que direta e indiretamente me ajudaram a trilhar este percurso.

Em ambiente académico, na FPCEUP, e que desde o primeiro dia, me receberam tão bem, considerando uma segunda casa para mim.

Agradeço especialmente ao meu orientador Professor Doutor João Caramelo, por ter aceite ser o meu bom guia neste longo percurso, um beijinho de eterna gratidão.

A todos os professores do Mestrado de Educação de Adultos, pelos conhecimentos transmitidos a quem devo a prossecução deste meu projeto de vida, e que me fizeram crescer como pessoa e como profissional.

Um apreço de reconhecimento e agradecimento aos funcionários da Biblioteca, por toda ajuda na disponibilização de bibliografia e pelas palavras de incentivo ao longo de consideradas e boas horas de estudo, nesse local acolhedor.

Em ambiente profissional, na entidade onde trabalho e onde desenvolvi todo o trabalho de pesquisa, agradeço a disponibilidade demonstrada por todos aqueles que gentilmente de forma direta e indiretamente, fizeram parte integrante deste trabalho:

Ao Eng., Luís Ferreira da Silva, como adjunto do Centro, agradeço toda a disponibilidade cedida e pelo testemunho prestado, e por todas as palavras de incentivo, e que foram uma constante ao longo deste caminho.

Aos meus colegas e amigos coordenadores que colaboraram comigo e que fizeram parte integrante da amostra, agradeço a disponibilidade e a riqueza da informação recolhida, e palavras de incentivo.

Aos formadores e amigos, mais antigos e aos mais recentes, e que também participaram no estudo, agradeço a disponibilidade e o carinho recebido.

Em ambiente familiar, pelas longas horas perdidas, recuperadas de outra forma, com as pessoas que eu mais amo, família, amigos e que fruto da sua compreensão e amor, consegui chegar até aqui, agradeço a todos pelas palavras de carinho recebidas.

E como pensamento final, é sempre possível sonhar e depois concretizar, sozinha nunca o conseguiria, precisei do apoio, carinho, e compreensão de todos, e a todos, sem exceção e que me ajudam a ser pessoa, o meu muito obrigada.

Abreviaturas e Siglas

IEFP	Instituto de Emprego e da Formação Profissional, I.P.
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I.P.
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
UE	União Europeia
EFA	Educação e Formação de Adultos
EA	Educação de Adultos
FMC	Formação Modular Certificada
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo Português
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
CQEP	Centro de Qualificação e do Ensino Profissional
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
PROALV	Agência Nacional Programa Aprendizagem ao Longo da Vida
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
CRVCC	Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
UFCD	Unidades de Formação de Curta Duração
PT2020	Portugal 2020
POCH	Programa Operacional Capital Humano
POISE	Programa Operacional Inclusão Social e Emprego
PNR	Plano Nacional de Reformas
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações
CFGP	Centro de Formação de Gestão Participada

Índice de Figuras

Figura 1: Processo de identificar, avaliar, e certificar competências na FMC	25
Figura 2: Processo avaliativo.....	37
Figura 3: Metodologia do estudo empírico	54
Figura 4: Matriz de avaliação	63
Figura 5: Organigrama do CFGP.....	68
Figura 6: Amostra representativa a ser auscultada	69
Figura 7: Grelha de Avaliação do Centro de Formação	106

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Abrangidos por medidas de formação por CFGP	12
Gráfico 2: Variável sociodemográfica quanto à idade	70
Gráfico 3: Atividade no Centro	71

Índice de Anexos

Anexo 1: Caraterização dos participantes do estudo	0
Anexo 2: Registo do procedimento da marcação das entrevistas da amostra	1
Anexo 3: Recolha de informação para análise documental.....	2
Anexo 4: Registo da realização das entrevistas dos participantes do estudo	3
Anexo 5: Dimensões, categorias de análise e questões orientadoras	4
Anexo 6: Guião de entrevista semi-estruturada.....	5
Anexo 7: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	8
Anexo 8: Entrevistas transcritas	9
Anexo 9: Grelha de análise de conteúdo às entrevistas.....	46

Índice Geral

Resumo II	
Abstract	III
Résumé IV	
Dedicatória	V
Agradecimentos	VI
Abreviaturas e Siglas.....	VII
Índice de Figuras	VIII
Índice de Gráficos.....	VIII
Índice de Anexos	VIII
Índice Geral.....	1
APRESENTAÇÃO	3
Introdução	4
I PRIMEIRA PARTE: Pressupostos Teóricos	6
CAPÍTULO I: A especificidade da Formação Modular Certificada	7
1.1. Formação Modular Certificada: enquadramento concetual e legal.....	8
1.1.1. Aplicabilidade, planificação, organização e desenvolvimento da FMC.....	13
1.2. Da integração à ação na FMC	16
1.2.1. O contexto formativo: atores envolvidos	16
1.2.1.1. O papel do profissional de intervenção na orientação de adultos	18
1.2.1.2. Identificar o perfil de entrada do público-alvo	20
1.2.2. Operacionalização do processo formativo: perceção e dinâmicas	22
CAPÍTULO II: A avaliação na Formação Modular Certificada.....	27
2.1. Avaliação: concetualização e campo de atuação.....	28
2.2. Enquadramento legal da avaliação na FMC	33

2.3. A estruturação do processo avaliativo	37
2.3.1. Modelos, tipos e instrumentos de avaliação.....	37
2.3.2. Sujeito avaliador e sujeito em avaliação: definição de papéis	43
2.3.2.1. A figura do sujeito avaliador versus mediador	43
2.3.2.2. Prospetiva do sujeito em avaliação: o empowerment da autoavaliação	44
2.4. Avaliação do impacto da FMC face às políticas de investimento na EA.....	45
II SEGUNDA PARTE: Estudo empírico	51
CAPÍTULO III: Percurso metodológico da investigação	52
3.1. Tema de investigação: relevância e justificação	54
3.2. Metodologia de investigação	60
3.3. Questões da investigação e objetivos	63
3.4. Formulação e delimitação da problemática do estudo.....	64
3.4.1. Elementos conceituais: limites espacial e temporal	65
3.4.2. Caracterização do participantes do estudo: população/amostra	67
3.5. A recolha de dados	72
3.5.1. Métodos, técnicas e instrumentos de investigação	72
3.5.2. Processo de recolha de dados.....	77
3.5.3. Técnica de análise dos dados.....	79
III TERCEIRA PARTE: Apresentação e análise de dados.....	83
CAPÍTULO IV: Análise e discussão dos resultados	84
4. Análise e discussão dos resultados	85
Conclusão	158
Referências Bibliográficas	161
Legislação Consultada.....	171
ANEXOS	174

APRESENTAÇÃO

Introdução

O presente trabalho de investigação resulta da frequência do Mestrado de Educação e Formação de Adultos, na FPCEUP. Esta dissertação advém de um estudo teórico, de natureza reflexiva, que consiste na ordenação de ideias subordinado ao tema “*A avaliação na formação modular certificada: representações e funções na perspetiva dos atores envolvidos, num Centro de Formação de Gestão Participada*”. Elegemos este tema por motivos fundamentalmente académicos e sociais, mas também o contexto da minha atividade profissional, desde 1996, como técnica de orientação escolar e profissional e como formadora num Centro de Formação de Gestão Participada, da rede do IEFP, por inerência da função, é impossível ficar indiferente às transformações que ocorreram na área da educação e formação de adultos, com forte impulso, quer externo através das sucessivas recomendações provenientes de Organismos Internacionais como a UNESCO, OECD, a UE, quer interno, tendo como marco histórico a Lei da Bases do Sistema Educativo Português, de 1986, e fruto das sucessivas políticas educativas e formativas, que têm vindo acontecer até ao presente momento, obrigando as instituições de formação a reestruturações sucessivas na organização de toda atividade formativa. Num olhar sobre os motivos académicos, face à diversidade de modalidades de formação de adultos que existem atualmente, o interesse pela Formação Modular Certificada, justifica-se por ser uma modalidade de formação recente e da recolha de informação, remete para a escassez no que diz respeito a material de investigação, acerca da temática da avaliação no âmbito da FMC e em termos de dispositivos legais, existe apenas a Portaria n.º 230/2008 e subsequentes publicações, e como orientações técnicas específicas, um guia organizativo da formação modular certificada elaborado pelo IEFP e da parte da ANQEP informação sobre a FMC no sítio da internet.

Em termos sociais o interesse pela avaliação na FMC, resulta do facto de estar integrada numa nova conceção de avaliação focada nos resultados das aprendizagens dos formandos, à saída da formação, circunscrita às indicações que vêm dos Órgãos de Gestão (ANQEP, IEFP), assente na qualidade em detrimento da quantidade da formação produzida, constitui-se como uma mudança de paradigma, logo, entendeu-se ser pertinente investigar de que forma as instituições de formação, representados pelos atores sociais da formação, se adaptaram a esta nova forma de avaliar e quais os efeitos produzidos em termos pessoais, profissionais para os adultos em formação.

No sentido de contextualizar este trabalho de investigação, foi realizado num CFGP, e com base no quadro de referência teórico desenvolvido, em conjunto com os dados recolhidos, e atendendo à temática da investigação, o que se quer ver aqui questionado é, perceber que representação se tem do que é a avaliação (que conceções de avaliação estão presentes nos discursos dos vários atores e para que modelos de avaliação reenviam essas conceções), como é que a avaliação é pensada e concretizada no caso da FMC, o que se faz com a avaliação que é realizada e como é que os processos de avaliação poderiam ser eventualmente transformados de modo a que se tornassem mais úteis para a FMC.

Este projeto inscreve-se numa metodologia de orientação qualitativa, visando obter dados descritivos, para recolha de informação relativamente à população em estudo, como tal, recorreu-se ao método da entrevista semi-estruturada, e para a interpretação dos dados recolhidos, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo.

Este trabalho de investigação foi dividido em três partes. A primeira parte versa os pressupostos teóricos e é composta por dois capítulos. O capítulo I remete para a especificidade da modalidade da FMC, e a ideia será explicitar o seu enquadramento concetual e legal, a sua aplicabilidade, planificação, organização, desenvolvimento e operacionalização do processo formativo, bem como identificar os atores sociais envolvidos na FMC (gestores de formação, técnicos de orientação escolar e profissional, coordenadores, formadores, formandos). No que diz respeito ao capítulo II, entendeu-se entrar no espaço da avaliação no âmbito da FMC, através da sua concetualização, a estruturação do processo avaliativo, modelos, tipos e instrumentos de avaliação, definição de papéis aí representados e por fim aferir o impacto futuro da FMC por via das políticas de investimento advindas dos programas de apoio à formação, e quais os efeitos produzidos na vida das pessoas em formação. A segunda parte é constituída pelo capítulo III referente ao estudo empírico, onde aborda todo o percurso metodológico da investigação e por fim a terceira e última parte composta pelo capítulo IV direcionado à análise e discussão dos resultados e complementado por algumas reflexões conclusivas finais.

I PRIMEIRA PARTE: Pressupostos Teóricos

CAPÍTULO I: A especificidade da Formação Modular Certificada

1.1. Formação Modular Certificada: enquadramento concetual e legal

Para que serve a formação? Qual o seu sentido? Que adequação e que pertinência face a um determinado contexto? A resposta a este tipo de questões precede a elaboração de uma oferta formativa. Nem a resposta é unívoca, nem a formação se define como um domínio exclusivo ou predominantemente técnico. Desenvolver uma dinâmica formativa significa instituir modalidades de intervenção social que, em última análise, deverão conduzir à produção de mudanças individuais e colectivas (Amiguiño & Canário, 1994, p. 50).

O campo de atuação da formação é vasto, caracterizá-lo no seu todo é uma tarefa difícil, e não cabe aqui a intenção de o fazer, dada a multiplicidade de tipologias existentes (EFA, FMC, CET, entre outros), conforme o percurso de qualificação, de nível 2, 4 ou 5, inseridos no CNQ ou extra-CNQ, destinados a jovens e adultos, pelo papel representado, quer pela ANQEP¹, enquanto organismo público ao qual compete a coordenação, dinamização e a gestão do CNQ, quer ainda pelo IEFP², como forma de divulgar as modalidades formativas existentes. Assim, pretende-se limitar a área de investigação deste trabalho à Formação Modular Certificada (FMC), num Centro de Formação de Gestão Participada, do IEFP.

Por via do desenvolvimento de uma oferta formativa ajustada às necessidades e perfis de qualificação de partida dos adultos em idade ativa de trabalho, num quadro difícil em termos de educação/formação, onde a população possui níveis de escolaridade baixa e a saída escolar precoce é um fenómeno ainda muito presente, cada um é livre de escolher e se inscrever, com o intuito de se valorizar, atualizar, aperfeiçoar, reciclar, reconverter, e é neste contexto surge a FMC definida como:

Formação cujos conteúdos são organizados em unidades de formação independentes - módulos - e que podem ser combinados por forma a constituírem um programa/itinerário de formação adaptado, nomeadamente, às necessidades dos indivíduos, a desenvolvimentos técnicos, tecnológicos e organizacionais ou à estrutura ocupacional (CIME, 2001).

Existem dois pontos de vista subjacentes à *relevância e contributos da FMC* (Oliveira das Neves *et al*, 2010), pela frequência das Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), ao nível dos formandos (aprendizagem ao longo da vida e a aquisição de certificações profissionais) e articulação com o trabalho dos Centros Qualifica, para que sejam potenciadoras do completar de um percurso de qualificação para cada um dos adultos, e das entidades empregadoras (melhorar o nível de competências profissionais dos seus trabalhadores), no sentido de *potenciar a simbiose entre sistema educativo e formativo e as empresas* (Silva G. X., 2015). A ideia será entender a formação como uma

¹ Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP)

² Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)

ação que cada indivíduo deverá interiorizar no seu projeto, e seguindo a máxima de que a “(...) *formação faz-se na «produção» do saber e não no «consumo» do saber*” (Leal e Caldeira, 2011, p. 103).

Apresenta-se de seguida, uma nota introdutória sobre a emergência das FMC e qual a razão de ser da sua existência. Assim sendo, a FMC é uma das novas modalidades de formação, definidas pelo regime jurídico do *Sistema Nacional de Qualificações*, através do D. L. n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, no seu artigo 9.º alínea f), como um instrumento constituído para funcionar como força impulsionadora para a gradual concretização do primado da procura de formação. Com efeito, é a Portaria n.º 230/2008, DR n.º 48, I Série, de 07 de Março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro (revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho), visando essencialmente “(...) *promover o acesso a itinerários de qualificação modularizados em unidades de formação de curta duração (UFCD) e capitalizáveis para uma ou mais do que uma qualificação (...)*”, e tem como objetivo elevar os níveis de qualificação dos ativos com idade igual ou superior a 18 anos, detentores de baixas qualificações escolares e/ou profissionais ou a necessitar de adquirir novas competências ajustadas ao mercado de trabalho.

Toda a regulamentação da FMC em relação à organização das mesmas, ao nível das condições de acesso, de gestão e funcionamento das ações e de avaliação e certificação, resultante da sua frequência, encontra-se sustentada nesta mesma Portaria. Afirma-se como uma modalidade de formação fundamental para a qualificação dos adultos, atendendo ao seu carácter flexível, individual, com duração variada de 25 ou 50 horas, estruturada sob a forma de UFCD, e ao mesmo tempo, capitalizáveis, integrados num percurso formativo, para a obtenção de uma ou mais qualificações (nível 2 e 4) correspondente a uma dada saída profissional, constantes e existentes nos referenciais adstritos ao CNQ, agrupados por áreas de educação e formação, em sintonia com a CNAEF.

A organização curricular realiza-se, para cada unidade de formação, adaptando-se a diferentes modalidades de formação, horários, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos (presencial, no local de trabalho) e formas de avaliação, conforme o estatuído no seu artigo 1.º, no ponto 5, para a consequente validação das UFCD e a obtenção da certificação parcial ou total. São promovidas e desenvolvidas por entidades promotoras de (natureza pública, privada ou cooperativa) e formadoras integradas na rede de entidades formadoras, no âmbito do SNQ.

Após o enquadramento legal, será pertinente abordar a temática do financiamento, estatuído no Despacho n.º 18223/2008, DR 130, Série II, de 2008-07-08, posteriormente alterado no seu artigo 9.º, pelo Despacho n.º 13484/2011. Quanto aos critérios na apreciação e consulta das candidaturas, surge o Regulamento Específico da Tipologia de Intervenção n.º 2.3 «Formações Modulares Certificadas», do eixo n.º 2 «Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida», o qual define o regime de acesso aos apoios concedidos pelo POPH³, no âmbito da intervenção relativa às FMC. À data, as entidades beneficiárias dos apoios podiam ser as entidades formadoras certificadas ou entidades empregadoras e outros operadores, quando pretendessem desenvolver formação no espaço das suas atribuições ou da sua vocação, por via de candidatura formalizada, outrora, no site do POPH. As ações eram consideradas elegíveis pelo POPH, desde que estruturadas sob a forma de UFCD de nível 2 e 4, realizadas de acordo com o CNQ e toda a legislação nacional aplicável. Face às metas definidas pela INO e pelo POPH, “(...) *pretendia abranger 2.175.000 adultos em formações modulares certificadas entre 2007 e 2013*” (MTSS, 2007, p. 7). Na realidade, e de acordo com Feio (2015, p.199), em termos globais o QREN 2007-2013 possibilitou a formação formal aplicados aos cursos de FMC apenas a 1,4 M de adultos, ficando deste modo aquém do previsto inicialmente.

O Decreto-Lei n.º 137/2014 consigna o regime de transição do QREN para o Novo Quadro Comunitário Portugal 2020 (PT2020), no qual são enunciados seis objetivos estratégicos, do qual se extrai aquele que interfere diretamente com a FMC, nomeadamente, o “*Reforço do investimento na educação e formação*” (AD e C, I.P., 2015, p. 6). Existem grandes expectativas quanto aos benefícios que este Novo Quadro Comunitário poderá trazer num futuro próximo no âmbito da Educação, Qualificação Profissional e Mercado de Trabalho, como se pode ler: “The European Commission's proposals for Cohesion Policy for 2014-2020 have at their heart the focus on results. Evaluation provisions have been strengthened” (PT2020, 2013, p. 8).

Atualmente, o financiamento da FMC, integrado no PT2020, depende diretamente do Programa POCH⁴ (3.642 M€), no seu Eixo 3 direcionado à *aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade* (592 M€) (POCH-PT2020, 2015, p. 10), regulado pela Portaria n.º 60/2015 de 2 de março, a qual estipula o Regulamento Específico do Domínio do Capital Humano, e estabelece normas comuns sobre o FSE, e tem como objetivos estratégicos promover a melhoria das qualificações da população

³ Programa Operacional Potencial Humano (PO PH)

⁴ Programa Operacional Capital Humano (PO CH)

adulta e o aumento das capacidades para a sua empregabilidade, desdobrando-se em objetivos específicos, em concreto, investir no ensino, nas competências e na aprendizagem ao longo da vida (OT 10). Nesta perspetiva, refere Alaluf (2007, p. 55) que cada vez mais o “(...) *sistema educativo deve adaptar-se pela formação ao longo de toda a vida a 3 desafios: a mundialização, a sociedade de informação e os progressos científicos e técnicos*”.

As medidas para as FMC (no valor de 692 M€) estão também integradas no PO ISE⁵, no seu Eixo Prioritário 3 “*Promover o desenvolvimento das competências socioprofissionais, pessoais, sociais e básicas de grupos potencialmente mais vulneráveis, potenciando a sua empregabilidade e o reforço das oportunidades para a sua integração socioprofissional e cultural*”, pelo que a alocação financeira prevista para a educação e a formação de adultos deve ter por isso uma leitura transversal a todos estes Programas (POCH, 2015, p. 21).

Algumas ideias sobressaem do que este quadro comunitário PT2020 trará de novo, em termos da EA. Este poderá ser uma oportunidade para Portugal, onde se prevê nomeadamente uma mudança de paradigma baseado numa abordagem holística sendo o foco a Pessoa: “*o Self*”. Por outro lado, acentua-se a necessidade de fomentar redes colaborativas por via de realização de parcerias e consórcios nas candidaturas a projetos financiados, munidos de objetivos mensuráveis e cumprimento de metas numa lógica de cooperação entre as estruturas Escola-Empresa-Comunidade.

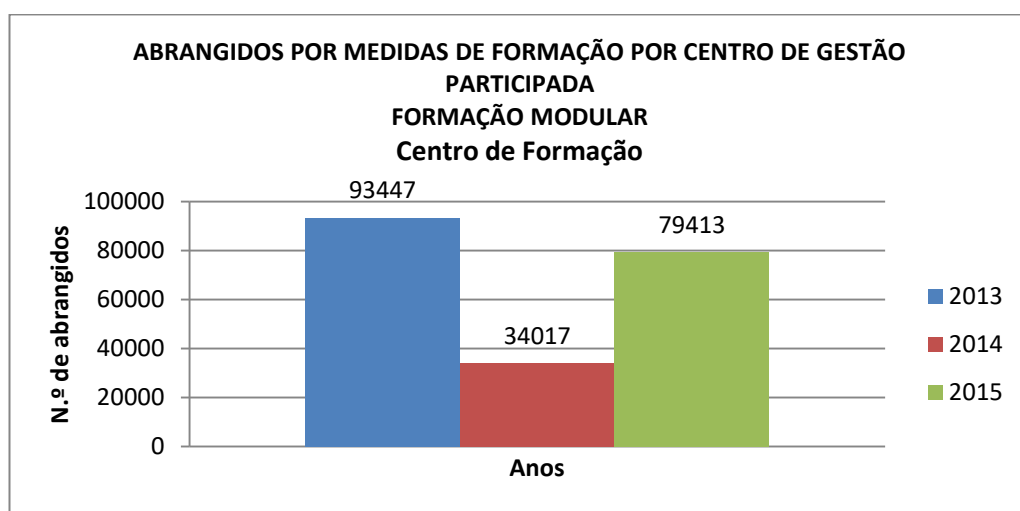
A formação profissional prosseguida em empresa, ou completada por estágios de curta duração, aparece como um conjunto de práticas susceptíveis de conformar as características da mão-de-obra ao pedido formulado pelas empresas. Estas últimas impõem-se, ao mesmo tempo, como lugares de aquisição de competências (Alaluf, 2007, p. 55).

Ao longo da minha atividade profissional, desde 1996, como técnica de orientação escolar e profissional num Centro de Formação de Gestão Participada, da rede do IEFP, por inerência da função, é impossível ficar indiferente às transformações que ocorreram na área da formação, fruto das sucessivas políticas educativas e formativas. A partir do momento em que a FMC surge, portanto desde 2008 até ao presente, toda a mecânica entendida, é operacionalizada, verificando-se, de um modo empírico, que obteve uma boa adesão por parte do diverso público-alvo, no entanto, ainda hoje há indivíduos que nunca ouviram falar das FMC. É com base nos dados fornecidos pelos *Relatórios de Execução Física e Financeira*, elaborados pelo IEFP (através destes, divulga a informação relativa à

⁵ Programa Operacional Temático da Inclusão Social e Emprego (PO ISE)

sua atividade operacional, especialmente a execução das Medidas Ativas da sua responsabilidade), com regularidade mensal, que se consegue aferir qual o n.º de abrangidos pela FMC. Os primeiros registos surgiram a partir do mês de maio de 2008, num quadro conjunto, não sendo possível realizar a distinção entre os Centros de Formação Direta e Participada. Só a partir de Fevereiro de 2013, é que é possível observar-se de forma isolada, os n.ºs de abrangidos pela FMC, pelo Centro de Formação, contexto empírico deste estudo. Desta forma, constatou-se que em 2013 a adesão à participação na FMC, neste Centro, foi mais elevada comparativamente aos anos seguintes, conforme se pode ver no Gráfico 1: Abrangidos por medidas de formação por CFGP Gráfico 1

Gráfico 1: Abrangidos por medidas de formação por CFGP



Fonte: Elaboração da autora—dados retirados Relatórios de Execução Física e Financeira (IEFP) <https://www.iefp.pt/>

As razões manifestadas pelos indivíduos para integrar as FMC poderão residir numa multiplicidade de interesses⁶, o mais comum será uma combinação entre a existência de apoios sociais (para desempregados e empregados), flexibilidade de horários (laboral, pós-laboral, sábados), não obrigatoriedade de fazer formação até ao fim, podendo através da frequência das UFCD de determinado referencial, constante no CNQ, ir fazendo à medida das suas necessidades e conforme a disponibilidade que cada um apresenta, até completarem a totalidade do mesmo.

O receio inicial, e por um qualquer constrangimento ver-se forçado a desistir da formação, e com isto perder todo o tempo despendido, e ter que voltar a fazer tudo de novo, era um fator decisor na ponderação de entrada na formação, ao invés, na FMC é

⁶ (...) o conceito de interesse designa, em geral, um conjunto de factores e de processos que dinamizam o comportamento das pessoas, isoladamente ou em grupo, influenciando as suas atitudes, escolhas e acções com vista a alcançarem um objectivo valioso, benefícios ou utilidades desejadas (Abreu, 1998, p. 55).

sempre possível retomar e concluir o percurso qualificante a que o sujeito se propôs inicialmente, com a vantagem de não estar apenas afeto a uma entidade formadora e poder escolher outra, que desenvolva as UFCD do mesmo referencial/percurso.

Aliás, a FMC surgiu pela necessidade que cada pessoa tem de poder terminar percursos qualificantes iniciados e integrados em ações de formação de EFA, e que, por este ou aquele motivo, tiveram necessidade de desistir, podendo mais tarde obter por via da FMC a qualificação pretendida, exigindo posteriormente um processo de validação final perante uma comissão técnica, cujo Regulamento está definido no Despacho n.º 13147/2014, DR 209, Série II, de 2014-10-29, assumindo os CQEP as competências neste âmbito.

A FMC continua a captar público, pelo carácter prático, rápido e flexível com o qual os indivíduos se identificam, contudo, ao longo da sua existência, tem sofrido algumas modificações, atendendo às diretrizes providas dos Órgãos de Gestão competentes, provocando por vezes alguns constrangimentos na definição de planos de formação a médio e a longo prazo, por parte das entidades, uma vez que as regras estão constantemente a alterar.

1.1.1. Aplicabilidade, planificação, organização e desenvolvimento da FMC

Tendo em vista a satisfação das necessidades do público-alvo que a procura, a aplicabilidade da formação modular como meio formativo, está ancorada essencialmente em vários propósitos:

- Completar/concluir percursos qualificantes constantes dos referenciais do CNQ, de nível 2 ou 4, de forma isolada por UFCD, por EFA, por encaminhamentos via processos de RVCC escolar e RVCC profissional.
- A conclusão do nível secundário de educação de cursos extintos, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 357/2007, de 29 de Outubro, concretiza-se por duas vias: a escolar ou pela realização de módulos de formação com aproveitamento, de unidades de competência (UC) da formação de base e/ou UFCD da formação tecnológica correspondentes a Referenciais de Formação inscritos no CNQ, independentemente da natureza do curso de origem, até a um máximo de seis disciplinas em falta, num total de 300 horas.
- Integradas na medida Estímulo Emprego, criada ao abrigo da Portaria n.º 149-A/2014, tem como objetivo conceder apoio financeiro ao empregador que celebra contrato de trabalho com desempregado, inscrito no IIEFP, como requisito

e segundo o artigo 3º no seu ponto 6 alínea b) a entidade empregadora, é obrigada a proporcionar formação de 50 horas adequada às competências do posto de trabalho, de preferência, durante o período normal de trabalho, e entregar cópia do certificado de formação emitido pela entidade formadora certificada, e o seu incumprimento, remete para a devolução do valor atribuído pelo IEFP.

- A medida Vida Ativa surge pela Portaria n.º 203/2013, de 17 de junho, substanciada no reforço da qualificação profissional de desempregados inscritos nos Centros de Emprego do IEFP, desenvolve-se por via de percursos de FMC de UFCD, do CNQ, integrando a componente de Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT), como complemento, ou ainda, por processos de RVCC articulados com FMC, com o intuito de potenciar a (re)inserção no mercado de trabalho.

No preâmbulo da organização da FMC, o seu acesso está destinado a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, podendo ser inferior se comprovadamente inseridos no mercado de trabalho ou em centros educativos, em idade ativa de trabalho (empregado ou desempregado). Atendendo aos referenciais constantes do CNQ, o acesso depende igualmente do nível escolar que cada adulto apresenta à data de ingresso na formação.

Os percursos qualificantes no âmbito da FMC podem ser de nível 2, dirigindo-se prioritariamente a adultos com habilitação inferior ao 9.º ano, enquanto aos de nível 4 têm acesso todos aqueles que à data de ingresso na formação são detentores de pelo menos o 9.º ano de escolaridade (3.º ciclo do ensino básico). Num caso e noutro, é permitida a integração a todos aqueles que detenham qualificação de nível superior. São organizadas para cada unidade de formação 25 ou 50 horas (não podendo exceder as trezentas horas, obrigando à realização de 1/3 das unidades da componente de formação de base dos referenciais do CNQ), até perfazer a totalidade das UFCD do referencial de acordo com o CNQ, seja de nível 2 ou 4.

A conclusão de qualquer percurso qualificante requer a realização obrigatória da FPCT, num total de 120 horas (nível 2) ou 210 horas (nível 4). No entanto, se o adulto comprovar que está inserido no mercado de trabalho pode ser dispensado da FPCT, devidamente autorizado pela ANQEP, I.P.. Contudo, e de acordo com o estatuído no artigo 11.º n.º 4 da Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março, alterada depois pela portaria 283/2011, de 24 de Outubro, a FPCT obedece a determinadas regras elencadas nos seguintes itens:

- A entidade formadora é responsável pela organização e programação articulando com a entidade enquadradora a respetiva formação.

- Verifica a capacidade técnica e recursos da entidade enquadradora.
- Toda a atividade a ser desenvolvida pelo formando em contexto de trabalho deve ser acordada entre todas as partes (entidade formadora, formando e entidade enquadradora), por via de um plano individual. Este, por sua vez, deverá identificar os objetivos, o conteúdo, programação, o período, horário e local de realização das atividades, as formas de monitorização e acompanhamento do adulto, e no final a avaliação, identificando os responsáveis, quer por parte da entidade formadora, quer pela enquadradora, cabendo a esta última nomear um tutor com experiência na área, definidos os direitos e deveres dos diversos intervenientes no processo de prática em contexto de trabalho.

As entidades formadoras são responsáveis pela planificação, organização e desenvolvimento das FMC, e a constituição do grupo de formação está sujeito às imposições legais, inicialmente previstas pela Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, no seu artigo 38.º não poderia exceder os 25 formandos. Depois, com a introdução da Portaria n.º 711/2010, de 17 de agosto, passou a ser 20 o nº máximo de formandos, e com a introdução da Portaria n.º 283/2011, a qual republica a Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, promove novas alterações à constituição dos grupos de formação estipulando para as FMC um número mínimo de 15 e um número máximo de 30 formandos, podendo em casos excecionais, ultrapassar o limite superior ou inferior permitido, se devidamente fundamentado pelos membros do Governo competentes.

A frequência na formação obriga à celebração de um contrato de formação entre a entidade formadora e o formando, definidas as condições de frequência de acordo com o preceituado no Artigo 39.º (Contrato de formação e assiduidade), do dispositivo legal da FMC.

Dependendo do regulamento interno da entidade formadora⁷, cabe a esta apreciar e decidir sobre as justificações apresentadas pelos formandos em caso de ausência na referida formação, ou então desenvolver mecanismos de recuperação, tendo em vista cumprir com os objetivos previamente definidos, e que permita a aquisição das competências visadas de acordo com o estatuído, nesse mesmo Regulamento na Secção II Assiduidade, Pontualidade e Faltas, no seu Artigo 13.º (Limite de faltas).

⁷ No CFGP existe um Regulamento Interno do Formando, considerado transversal a todas as tipologias de formação (EFA, FM, CET, CEF, Aprendizagem), não havendo um em específico da FM, originando lacunas de informação e uma base sustentável em termos de constrangimentos do processo formativo interno.

A figura do formador na FMC, está representada no artigo 40.º da presente Portaria, e de acordo com a Portaria n.º 214/2011, D.R. n.º 104, Série I, de 2011-05-30, que revoga a Portaria nº 1119/1997 de 5 de novembro, estabelece o regime de formação e certificação de competências pedagógicas dos formadores que desenvolvem a sua atividade no âmbito do SNQ. Requer que este seja qualificado e disponha do título profissional Certificado de Competências Pedagógicas (CCP), emitido pelo IEFP, e seja dotado de capacidade técnica para realizar formação na área para a qual se encontra habilitado, bem como competências na área psicossocial interiorizando um espírito de cooperação, comunicação, relacionamento e adequação às características do público-alvo, no sentido de proporcionar um ambiente facilitador de todo o processo de ensino/aprendizagem, e potenciar com eficácia a função cultural, social e económica da formação. Além disso, é da sua competência fixar os objetivos da ação, tendo em consideração o diagnóstico de partida, os destinatários, a metodologia, estruturação do programa, deverá preparar a documentação, conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos, elaborar o plano de sessão e os instrumentos de avaliação, correspondente ao desenvolvimento de todo o processo formativo, e tudo o que for constante nos termos da legislação em vigor.

1.2. Da integração à ação na FMC

1.2.1. O contexto formativo: atores envolvidos

Inicialmente, o desenvolvimento de toda a ação de formação obedece à existência de um *“organismo ou instituição que desenvolve e executa formação para o mercado através de estrutura de formação acreditada”* (CIME, 2001). A FMC pode ser desenvolvida por *entidades promotoras* e por *entidades formadoras*. Sendo o organismo que tutela a homologação a DGERT, estão as entidades promotoras isentas, este é o caso do Centro de Formação em que este estudo se desenvolveu.

Paralelamente às dinâmicas desenvolvidas pelas entidades no cumprimento de toda a planificação das ações de formação é de salientar a relação que se estabelece entre os atores envolvidos no contexto formativo, na prossecução dos objetivos a atingir, na assunção de gerir as expectativas iniciais e finais do adulto em formação.

Antes de mais será necessário e adequado definir e enquadrar quem são os atores envolvidos na formação a saber: *gestor de formação, coordenador, formador e formando*.

O *gestor de formação* é o *“indivíduo que, numa organização ou entidade de formação, é responsável pela definição da respectiva política de formação, pela elaboração, execução, acompanhamento, controlo e avaliação do plano de actividades e,*

ainda, pela gestão dos recursos afectos à organização ou entidade de formação” (CIME, 2001, p. 29). Enquanto que, o coordenador, pode ser definido como sendo o “indivíduo que prepara e assegura a execução de uma ou várias acções de formação, efectuando o planeamento, a programação, a organização, o acompanhamento, o controlo e a avaliação das actividades que integram cada acção de formação (CIME, 2001)”. Por formador, entende-se todo o “indivíduo qualificado detentor de habilitações académicas e profissionais específicas, cuja intervenção facilita ao formando a aquisição de conhecimentos e/ou desenvolvimento de capacidades, atitudes e formas de comportamento (CIME, 2001)”. Ou então, numa visão mais abrangente, o formador da formação profissional caracteriza-se por ser:

O técnico que actua em diversos contextos, modalidades, níveis e situações de aprendizagem, com recurso a diferentes estratégias, métodos, técnicas e instrumentos de formação e avaliação, estabelecendo uma relação pedagógica diferenciada, dinâmica e eficaz com múltiplos grupos ou indivíduos, de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados ao desempenho profissional, tendo em atenção as exigências actuais e prospectivas do mercado de emprego” (MEGAEXPANSÃO, 2015)

Os autores Leal e Caldeira (2011, p.72) referem que “(...) a figura do formador está a mudar. Já não é aquele que simplesmente forma, mas aquele que, ao formar, está continuamente a modificar e a (re)construir o seu processo de formação”. Deverá ser capaz de aplicar dinâmicas/estratégias, atendendo ao público-alvo e inovar no que diz respeito às práticas da formação, na medida em que:

(...) É fundamental promover a qualidade das práticas da formação, através da consolidação de critérios de qualidade que contemplem a aferição e avaliação dos resultados, o reforço da capacitação e racionalização da rede de operadores e a qualificação dos formadores (MTSS, 2007, p. 4).

O formando será o “indivíduo que frequenta uma acção de formação” (CIME, 2001).

A relação que se estabelece entre formador/formando, invoca o conceito de andragogia ou pedagogia dos adultos, numa lógica de educação voltada para o adulto, visando encontrar as melhores práticas para orientar adultos a aprender. Alude Whitaker (2000, p.67), que um objetivo essencial de quem está envolvido na aprendizagem de adultos é encorajar a auto-orientação. Isto implica reduzir gradualmente a dependência dum formador/tutor e apoiar as aspirações, estratégias de aprendizagem e auto-avaliação do estudante. Até porque, entende Reboul (1982, p.16) “só se aprende realmente por si próprio e não por interposta pessoa, pela vida e não na escola. ”.

A relação formador-pessoas em formação não é uma simples relação interpessoal de natureza específica, dita pedagógica, de carácter formal, momentâneo e artificial; apresenta-se, antes, como um conjunto complexo,

dependente de variáveis determinantes, que lhe conferem um sentido por vezes bem diferente do que os próprios actores queriam. É uma relação social em que intervêm, através e para lá do momento de formação, os quadros sociais reais e os meios historicamente situados em que se forjaram as experiências dos actores em presença, a situação histórico-social determinada em que se exerce e efectua a relação de formação (Lesne, 1977, p. 35).

Note-se que, além do espaço escola (aprendizagem escolar), existe o espaço formativo (aprendizagem técnica/profissional), que pode acontecer nos mais variados contextos: sala de aula, no local de trabalho, em situações de formação *outdoor*, entre muitos outros. Este, por sua vez, deverá ser propício e facilitador na prossecução da aprendizagem por todos aqueles que apreendem o conhecimento, visando alcançar o sucesso da formação. Mas antes de tudo será necessário definir o perfil de entrada do adulto aprendente na formação, contando com a intervenção do profissional de orientação.

1.2.1.1. O papel do profissional de intervenção na orientação de adultos

Vítima da criança e do adolescente que deixou de ser, dos condicionalismos que o cercam, da configuração social que o enquadra e das mudanças que o esperam, o adulto não consegue desembaraçar-se de uma imaturidade persistente, que o impede de incarnar no modelo mais adequado, aquele que a tudo resiste, que tudo vence. E contudo ele, adulto, terá que apresentar-se como modelo, identificação diante de companheiros, orientação de filhos, referência de discípulos (Boutinet, s.d., p. 5).

As exigências da vida impelem o indivíduo a construir o seu percurso de vida, e, há medida que se define como ser social, vai sendo orientado, inicialmente em contexto familiar, e quando atinge a idade adulta, será com efeito o principal responsável por todas as decisões que toma, influenciando o seu percurso de vida. A maturidade plena jamais será conseguida. Inicialmente, desde a infância, os pais desempenharão um papel determinante na sua orientação escolar, podendo ou não influenciar determinadas escolhas, contudo, este acompanhamento não quer dizer que aconteça a todos, e não pode ser generalizado, quiçá, culpa do contexto sócio-económico pertença de cada um. Sem dúvida o contexto familiar funciona como um *factor preditivo de sucesso* (Nogueira, 1996, p. 113) no desenvolvimento vocacional do jovem, mas também não é menos verdade, que muito do trabalho de Orientação é, por vezes, comprometido por lacunas na reflexão proativa nesse mesmo contexto. Se uns têm objetivos e conseguem concretizá-los, outros haverá que não, deixam que as coisas sucedam, metaforicamente *ao sabor dos ventos*. Para estes, os indecisos, onde cabe a intervenção da Orientação? Julgo ser interessante antes de tudo definir o que é a Orientação? E, das várias leituras realizadas sobre esta temática, esta pode ser definida como o “*conjunto de actividades cujo objectivo é ajudar os indivíduos a tomar*

decisões acerca da sua vida (escolhas educativas, profissionais, pessoais) e a pô-las em prática, antes ou após a sua entrada no mercado de trabalho” (CEDEFOP, 2008).

É possível desenvolver o processo de Orientação, sustentado numa tríade de cariz interventivo, de acordo com a CIME (2001), em contexto *escola* (apoiar o indivíduo visando a identificação das suas capacidades físicas, intelectuais e sociais, em função das quais define o seu percurso escolar), *formativa* (processo de identificação de um itinerário por que deve passar um formando, através da frequência de ações de formação) e *profissional* (processo de identificação de um projeto profissional, tendo em conta as características pessoais e as possibilidades de ensino, formação e emprego), não se esgotando em si mesmo, mediante a intervenção de um profissional de Orientação.

Uma boa ou má Orientação depende dos objetivos que cada um se propõe atingir, visando a sua concretização final, associado a fatores intrínsecos e extrínsecos, pois, nem tudo o que acontece depende de nós. Até que ponto, a integração num processo de intervenção de Orientação, ajudará os indivíduos (especialmente os indecisos) a fazer boas escolhas e a tomar decisões, é o desafio que se propõe a seguir.

Não sendo o profissional de Orientação *o salvador de todos os males*, na verdade o recurso a técnicos e às práticas desenvolvidas, em conjunto com o orientando, pode ser considerado como uma boa alternativa e ajuda na tomada de decisões, com responsabilidade para ambas as partes, sendo certo que a decisão final será sempre do indivíduo em processo de intervenção em (re)orientação. Existem vários estilos de decisão para escolha dos indivíduos: a *racional* (sabe o que quer), *intuitivo* (tomam consciência da sua decisão mas não a projetam no futuro) e *dependente* (deixam que sejam terceiros a escolher por si mesmo) (Santos, 2007). A Orientação é considerada como um conjunto de práticas e constitui-se como um trabalho preventivo e tem como objetivo providenciar os elementos necessários para possibilitar a melhor escolha para o indivíduo. No fundo, estabelece como prioridade ajudar a pessoa a conhecer-se melhor, a construir um *itinerário pessoal* (Imaginário e Campos, 1987), para depois, de forma autónoma, ser capaz de tomar decisões ao longo da vida, nos mais variados contextos (pessoal, sociocultural, profissional). Defende Imaginário (2012) que a orientação pode ser desenvolvida *na formação e para o contexto da formação* (relação estabelecida entre os atores da formação) e ainda a *nível institucional* (empresas) Logo, o espaço de intervenção da Orientação assume novas funcionalidades, não se restringindo apenas às convencionais (Centros de Emprego e alguns centros de formação), logo, é pertinente questionar qual o seu papel no sucesso da formação? O que estará a ser pensado a este propósito?

1.2.1.2. Identificar o perfil de entrada do público-alvo

Numa primeira abordagem em que o indivíduo procura a formação (qualificação profissional), o profissional de orientação intervém no sentido de identificar o *perfil de entrada* do candidato ao nível da idade, das habilitações escolares, experiência de trabalho. A tarefa seguinte será apresentar as diversas alternativas e as condições de acesso em termos da oferta formativa existente, não descurando a motivação (intrínseca e extrínseca) inicial e propulsora que cada indivíduo apresenta, definida por Whitaker (2000, p. 73) como sendo as:

(...) forças e energias internas que nos conduzem a comportamentos particulares. Prende-se sobretudo com o desejo de satisfazer necessidades, alcançar aspirações ou conformar-se com a visão que temos de nós próprios – o autoconceito – bem como a forma como avaliamos o nosso comportamento mediante diferentes situações.

ou melhor, responder ao quesito *Porque procura a formação?*

Outra questão se levanta neste processo de intervenção do profissional de orientação, *O que fazer aos adultos que procuram formação e são detentores de larga experiência profissional na área?* Os autores Imaginário e Castro (2011) aludem que os adultos são portadores de saberes da mais variada natureza e quase sempre informalmente adquiridos, logo, estabelece-se a problemática de como identificar e avaliar esses saberes dos adultos aprendentes, antes de entrarem em educação/formação.

Não raras são as vezes, num dado momento da intervenção profissional, ouvir-se dizer, por parte dos adultos “*Olhe eu não venho aprender nada de novo, se quiser ensino o formador, o que eu preciso é do papel (vulgo certificado)*”, ou então, “*Mas eu já domino o assunto, existe alguma forma de poder reconhecer o meu conhecimento e da minha experiência profissional e validar as competências por via das UFCD da FMC, pois não quero estar a perder tanto tempo com a formação*”. Reportando-nos exclusivamente ao caso da formação profissional, em particular nas formações modulares, as entidades formadoras não o fazem, e ignorar esses saberes é desvalorizá-los, e é, como que obrigá-los a aprender aquilo que já sabem. No fundo são diminuídos nas suas potencialidades, na medida em que deveriam gastar a sua energia em adquirir, aprofundar e alargar novos conhecimentos.

O aprender não pode ser pensado unicamente sob a forma de uma acumulação quantitativa de conhecimentos. A aquisição de uma competência, em qualquer domínio que seja, exige um processo de transformação das representações iniciais, de que o aprendiz é o principal actor (Danis & Solar, 1998, p. 155).

Neste contexto importa refletir como se pode, então, reconhecer, validar e certificar competências de aprendizagem informal e, neste caso, em concreto, apenas, por via de experiência profissional. A este respeito Imaginário salienta que “(...) *pode desenvolver-se através de um conjunto, articulado ou articulável, de dispositivos — balanço de competências, andragogia, educabilidade cognitiva, didáctica profissional —, que, como habitualmente são mais facilmente enunciáveis do que concretizáveis no terreno*” (Imaginário, 2003).

Quando se começou a ouvir falar das FMC, só era possível validar UFCD dos referenciais do CNQ, baseada nos conteúdos da formação efetuada pelos adultos em entidades reconhecidas pela DGERT (Silva G. X., 2016). Foi uma realidade interessante, mas deixou de ser exequível; no hiato, não havia dispositivos disponíveis que pudessem validar esses saberes experienciais e só mais tarde, no âmbito dos CNO, por via do processo do RVCC profissional foi possível a sua concretização. Com a extinção dos mesmos, deixou de ser viável outra vez, e atualmente, através da rede CQEP, atendendo aos problemas de financiamento que atingem estes centros, os processos de RVCC escolar e profissional vão acontecendo não da forma desejada como atesta o Presidente da ANQEP: “*Apesar das dificuldades, os CQEP têm conseguido dar os primeiros passos na missão estratégica de promover a Educação e Formação de Adultos*” (Silva G. X., 2016). No II Encontro Nacional da rede de CQEP, que decorreu em Aveiro nos dias 10 e 11 de Dezembro 2015, foi feito um balanço do trabalho desenvolvido pela ANQEP e pautado por “*outra visão*”. Nesse contexto, o Presidente da ANQEP considerou não haver necessidade de criar novos instrumentos afirmando que:

Bastará “colocá-los a funcionar” e “querer investir nesta área”, o que implicará: criar mais cursos de educação e formação de adultos e mais formações em competências básicas e ajustar a formação modular aos diagnósticos realizados no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (Silva G. X., 2016).

Porém, nesse mesmo encontro, e, numa perspetiva inovadora Joaquim Luís Coimbra fez um apelo:

À não instrumentalização da orientação por políticas centradas na competitividade e na produtividade. Assim, a orientação não deve ser vista como descoberta, mas como “uma construção”, pois “não há nada de escondido para descobrir, pelo que o diagnóstico não faz sentido”. Também não é “uma vocação”, atendendo ao facto de, no entender deste especialista, “não nascermos para nada, mas abertos a múltiplas possibilidades que vamos descobrindo”. Do mesmo modo, Joaquim Luís Coimbra defendeu que não existe hétéro-orientação, razão pela qual a orientação não se pode confundir com encaminhamento. “Ninguém orienta ninguém” e não há qualquer problema em repetir sessões de orientação. “Não se chumba em orientação”, atestou este especialista, defensor de uma palavra-chave para a orientação: “Exploração” (em vez de

“processamento de informação”). Afinal, “é no mundo subjectivamente construído que fazemos escolhas e nos imaginamos no futuro (...)” (Silva G. X., 2016).

Ocorre, a este propósito, a alusão ao provérbio *não dar o peixe mas ensinar a pescar*, nesta perspetiva, o adulto deverá ser capaz de explorar todas as possibilidades, que se lhe apresentam, para depois formar ideias e tomar decisões, apelando à sua capacidade reflexiva e crítica, que lhe permitam (re)construir o seu projeto de vida.

1.2.2. Operacionalização do processo formativo: percepção e dinâmicas

Em contexto institucional, após a intervenção do profissional de orientação e identificado o *perfil de entrada* do candidato entendido como sendo a “*descrição das condições de natureza física, funcional, vocacional e outras de particular relevância que os candidatos devem possuir para o ingresso numa determinada acção de formação* (CIME, 2001)”, com o intuito de encontrar uma *formação com sentido* e sempre alinhado com os objetivos/expetativas do adulto, pelo que entende Malglaive (1995, p. 21) “(...) *para atingir as finalidades que lhe são atribuídas, a formação deve produzir efeitos necessariamente ligados à actividade futura dos “formandos”. Esta actividade mobiliza capacidades: são elas que a formação pode e deve visar e que podemos chamar os seus objectivos*”, sabendo de antemão que o poder de decisão/orientação é da assunção do adulto (sendo sugerido espaço para a reflexão). Refletir é essencial, faz parte do processo de maturação⁸, verificar os prós e os contra, na medida em que, e, sublinha Malglaive (1995, p. 250) *apud* J.-R.Migne (1975, pág 24)

(...) empreender uma formação constitui geralmente, para um adulto, uma decisão importante e, como tal, dá lugar a antecipações do que será a formação, o formador, o grupo ao qual pertencerá, os métodos utilizados, os conhecimentos a adquirir, o tipo de relação pedagógica, os benefícios a retirar da formação. Trata-se de representações sociais construídas a partir das experiências anteriores do adulto, em particular de uma escolarização que, geralmente, não foi satisfatória.

podendo originar relações antagónicas de desafio-receio em integrar a ação de formação. Na verdade, nunca, nem ninguém, deveria integrar a formação de forma obrigada, como se de um castigo se tratasse. Entendem Danis e Solar (1998, p. 36), que o momento mais favorável às aprendizagens é quando os indivíduos se encontram em condições pessoais e profissionais favoráveis. Definido o interesse na formação pretendida, inicia-se o processo formativo, realçando a importância que os atores em formação (formador/formando)

⁸ “(...) as aptidões, as atitudes ou os traços característicos da personalidade como variáveis dependentes da constituição biológica, decorrendo o seu desenvolvimento dos processos naturais do crescimento; o “património genético” ou o “capital hereditário” e a “passagem do tempo” constituem, aqui, os principais factores determinantes do desenvolvimento da personalidade” (Abreu, 1998, p. 13).

desempenham na operacionalização do mesmo, em conjunto com o coordenador, assistindo-se em contexto formativo e formal a uma mudança de atitude, em que,

A acção pedagógica visa agir sobre o processo de apropriação de conhecimentos pelas pessoas em formação, procurando penetrar no interior desse processo para o animar e o tornar mais eficaz. O seu objetivo é desenvolver uma atitude motriz face aos problemas de toda a ordem com que se vê confrontada e uma certa orientação para a apropriação pessoal dos diferentes saberes; ela considera as pessoas em formação mais como «educando-se» ou «formando-se» que como «ensinados» ou «formados» (Lesne, 1977, p. 78).

Emerge assim um *novo papel de formador* como agente facilitador de aprendizagens, pretendendo-se «agentes de mudança» (Lesne, 1977, p. 18), na medida em que o “(...) *formador deixa de se considerar o depositário do saber e do poder; [e] põe em acção meios pedagógicos destinados a remetê-los, tanto quanto possível, para as mãos das pessoas em formação*” (Lesne, 1977, p. 148), e o *formando* se entende como sujeito autodirigido (capaz de regular a sua atividade de aprendizagem). Entende igualmente Lesne (1977, p. 79) que as “(...) *críticas formuladas articulam-se, a maior parte das vezes, em volta da inadaptação fundamental do modelo pedagógico tradicional à população adulta*”. Importa, por isso, refletir sobre as práticas e métodos pedagógicos administrados, adequados ao perfil do adulto aprendente, sob pena de comprometer o sucesso da formação.

Com efeito, se a prática de formação em meio adulto reveste certas características específicas, não é tanto porque o adulto possua conhecimentos, uma experiência, atitudes diferentes das das crianças que importa ter em conta, nem porque procure mais directamente, talvez, a utilidade ou o interesse da formação que recebe, mas sim sobretudo porque esta formação tem, para ele, um significado social profundo. Permite-lhe agir ou favorece a acção, a partir da sua real inserção social (Lesne, 1977, p. 26).

Contudo, não há métodos, meios, técnicas perfeitas, será necessário que cada formador em função do grupo de formação, incorporando muitas vezes uma forte heterogeneidade (pessoas com habilitações literárias distintas, com ou sem experiência profissional, entre outros), se adapte e/ou a utilize em proveito do que se pretende com a formação.

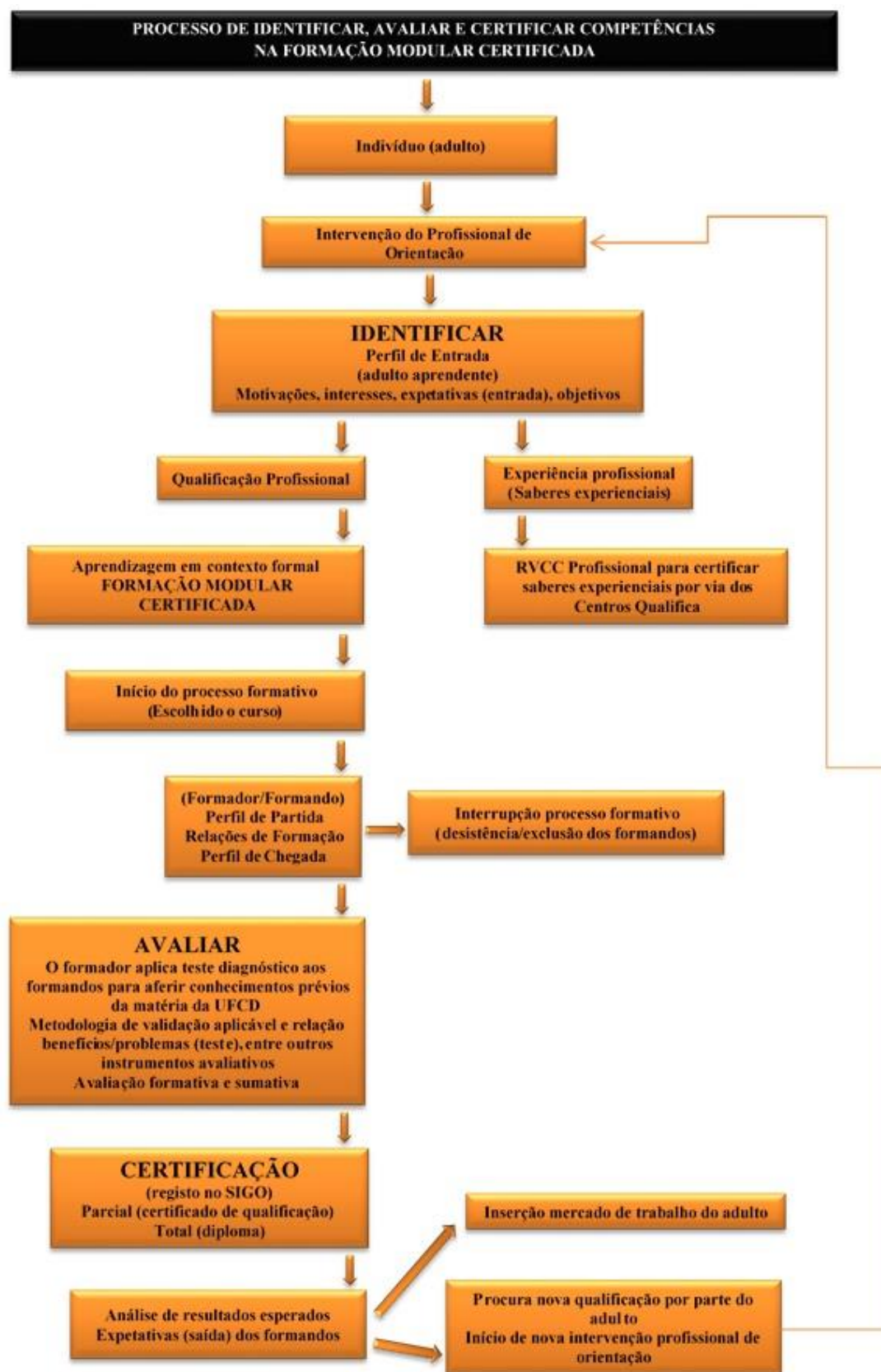
Em relação à intervenção do *formador*, tendo em conta a UFCD que vai ministrar e o número de horas da mesma, num dado período de tempo, e o respetivo conteúdo programático, estrutura a sessão, através da elaboração de um plano onde define os objetivos gerais e específicos, metodologia, recursos didáticos e critérios de avaliação. E, de acordo com os objetivos definidos no início da formação, aplica um teste diagnóstico para aferir (Barbier, 1985) o *perfil de partida* dos formandos (quais os conhecimentos prévios relacionados com a matéria que vai ser lecionada), estabelece-se as *relações de*

formação (atividade da formação propriamente dita), o *perfil de chegada* dos formandos (produto ou resultado do trabalho), e, por fim, chega-se ao *perfil da saída* dos formandos (obtenção da competência).

Quanto ao *formando*, o processo inicia-se projetando expectativas na aquisição de novos conhecimentos, novas aptidões que lhes permitam uma valorização, reconversão profissional ou outras, e que durante todo o percurso formativo consiga corresponder às dinâmicas pedagógicas implementadas pelo formador, para a concretização da formação e obtenção do certificado, no sentido de atestar competências por via das formações realizadas, e no final, aferir se os objetivos foram ou não atingidos, ou, quiçá, terá que recomeçar tudo de novo (ver Figura 1). Referem os autores Leal e Caldeira (2011, p. 57)

(...) as actuais tendências das políticas de formação ao longo da vida sugerem que os formandos não necessitam apenas que os formadores lhes comuniquem com clareza o que devem aprender e os direccionem de forma eficiente para a aquisição dessa aprendizagem. Necessitam também de assumir um considerável grau de protagonismo na definição dos seus próprios percursos de formação e emprego, na medida em que é cada vez mais reconhecida a necessidade de os formadores, os formandos e os cidadãos em geral desenvolverem "competências de autonomia pessoal (ser autónomo e possuir espírito de iniciativa, participar na resolução de problemas novos, ser criativo e ter capacidade de inovação) (Azevedo, 2006: 6).

Figura 1: Processo de identificar, avaliar, e certificar competências na FMC



Fonte: Elaboração da autora

No imediato, e em sintonia com a nova visão do investimento público co-financiado, no âmbito dos Programas apoiados pelo FSE do PT2020, para a formação, orientada mais para a qualidade do que para a quantidade, mas tendo em vista a empregabilidade dos indivíduos, o foco será desenvolver mecanismos de acompanhamento e de avaliação, o que carece obviamente de uma monitorização constante e fiável, com o intuito de contribuir para a estratégia da UE, em termos de crescimento sustentável e inclusivo.

CAPÍTULO II: A avaliação na Formação Modular Certificada

2.1. Avaliação: concetualização e campo de atuação

Fala-se de e sobre a avaliação. Com efeito, o “(...) *desenvolvimento conceptual que ocorre no campo da avaliação pode comprovar-se pelo seu constante crescimento. Aparecem termos novos, expressões que criam imagens sugestivas, ideias inovadoras.*” (Méndez, 2002, p. 22).

O discurso e toda a literatura existente acerca da avaliação indica que o seu campo semântico é considerado vasto, em que cada autor concetualiza e interpreta este termo com diferentes significados. Não cabe aqui a intenção de explanar todo o estado da arte referente à avaliação, até porque remete para um amplo espaço de atuação educativo e formativo, e o que se pretende neste projeto de investigação é limitar, apenas ao ambiente/contexto formativo na formação profissional, especificamente a avaliação na modalidade da formação modular certificada, no âmbito da educação e formação de adultos.

(...) falar da avaliação em relação a uma acção de formação é decerto uma função social de valorização desta acção: pode parecer mais necessário falar da avaliação do que fazê-la efectivamente; daí que não seja surpreendente o grande fosso que existe entre a riqueza do discurso sobre a avaliação e a precaridade relativa das práticas (Barbier, 1985, p. 7).

Por ora, e como nota introdutória, a avaliação pode ser entendida, de um modo geral, como o “*processo destinado a avaliar os conhecimentos, saber-fazer, capacidades e/ou competências de um indivíduo, em função de critérios pré-definidos (resultados da aprendizagem esperados). A avaliação conduz geralmente à validação e à certificação*” (CEDEFOP, 2008, p. 33).

O conceito de avaliação está relacionado com a ação e o efeito de avaliar, isto é, calcular o *valor de algo* (Bartolomeis, 1981; Serpa, 2010, p. 85). A palavra de ordem é avaliar. Avalia-se tudo e todos. Parece tarefa fácil, mas de fácil não tem nada, é bem mais complicado do que se pensa. “*Avaliar é querer quantificar o não-quantificável, é emitir um juízo de valor em termos quantitativos, ficando no domínio da subjectividade e da incerteza*” (Reboul, 1982, p. 137). *Até porque, para avaliar, temos de saber o que avaliamos, porque é que avaliamos, para que é que avaliamos, como avaliamos... antes de avaliarmos, obviamente*” (CNE, 2002, p. 20). Nesta linha de pensamento, refere Barbier, (1985, p. 7), na realidade nunca se soube exatamente “(...) *o que se avalia: se o indivíduo em formação, as suas aquisições, o formador, os métodos que ele emprega, ou então o conjunto do sistema*”. Os autores Fiolhais *et al* (2012) reforçam esta ideia quando afirmam que avaliar é sempre um ato redutor de uma realidade complexa.

Sustenta Méndez (2002, p. 15) que para que a avaliação ocorra é necessário a presença de sujeitos, ou seja, a avaliação não pode realizar-se sem o sujeito avaliado, dando por implícita a presença do sujeito avaliador. A avaliação não é um fim em si mesma, refere Perrenoud (1999), mas um *meio de aprendizagem* (Pais e Monteiro, 2002; Guerra, 2003), não só para os *sujeitos em formação/formando*, mas também para os *sujeitos avaliadores/formador*.

Para Hadji (1994) a avaliação não é tudo, numa perspetiva sistémica, não deve ser o todo, nem no campo educativo, nem fora dele, e se houver demasiada preocupação por parte dos agentes envolvidos no processo avaliativo, pode dar origem a más práticas, falta de imaginação e de vontade na procura de novas ideias, exigindo-se uma *cultura de avaliação mais inteligente* (Azevedo *et al*, 2003), podendo obter um efeito contrário ao desejado. Porém, defende Hadji (1994), se avaliação não é tudo, ela também não é o nada. É até algo demasiado importante para a entregar aos avaliadores...

Avaliar não é um ato inocente, e a avaliação remete sempre para um referente e um referido, entendidos por Hadji (1994, p. 31) como: “(...) *referente o conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objeto a avaliar; e referido àquilo que desse objeto será registado através desta leitura*”.

O problema que se levanta quando falamos de avaliação é o de que quando alguém avalia (avaliador) raramente fornece em conjunto os critérios em que se baseou para permitir apreciar a validade e a pertinência com que os utiliza em relação a um objeto (avaliado), e, “(...) *qualquer que seja a sua forma, a avaliação nunca é justa (...)*” (Reboul, 1982, p. 140). Refere Lemos (1989, p. 18) que um “(...) *aspecto importante a considerar na avaliação é o que podemos designar por “resultados esperados”*”. Nesta linha de pensamento, surgem os autores Bonniol e Vial (2001, p. 51) afirmando que, avaliar “(...) *é sobretudo verificar se os objetivos da formação foram alcançados*”. “*A avaliação é o instrumento da própria ambição do homem de “pesar” o presente para “pesar” no futuro*” (Hadji, 1994, p. 23).

A prática de interpretar os resultados da aprendizagem, considerada como a face oculta do processo formativo, deve ser feita de forma cuidada, rigorosa, até porque, dependendo das variáveis aplicadas, pode-se inferir conclusões que não são totalmente fiáveis, na medida em que faltam sempre elementos de estudo que, por não serem observáveis, podem induzir a erros de interpretação.

Pela Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23.04.2018, no âmbito da instituição do QEQ para a ALV, a ANQEP concebeu uma nova metodologia no

desenho das qualificações, baseada em resultados de aprendizagem (*outputs*) como suporte na construção das qualificações que integram o CNQ, ou seja, desenhá-los em função dos resultados de aprendizagem à saída da qualificação (ver **Erro! A origem da referência não foi encontrada.**) e não nos *inputs* como a duração, conteúdos e métodos de ensino.

O CNQ constitui-se como um instrumento fundamental para a operacionalização da Formação em Portugal, ao permitir a sua uniformização através da identificação e a definição de Perfis Profissionais associados a Referenciais de Formação.

Os resultados de aprendizagem representam “(...) *o enunciado do que um aprendente sabe, compreende e é capaz de realizar aquando da conclusão de um processo de aprendizagem.*” (ANQEP, I.P., 2016), podem e devem ser flexíveis, e geridos por quem está no terreno. A este, propósito, “(...) *para a avaliação de uma acção de formação, tem de se ter em consideração quem a pede (o Ministério), os responsáveis da formação, os formadores, os formandos, os responsáveis do (futuro) terreno profissional, etc. (...).*” (Hadjji, 1994, p. 83).

(...) Antes de mais, é importante sublinhar que os resultados de uma avaliação não interessam do mesmo modo a todos os destinatários, directamente implicados, ou apenas potenciais (professores, responsáveis pelas escolas, direcções-gerais, alunos, pais, colegas). Nem todos buscam a mesma coisa, nesses resultados, assim como nem todos os consideram e interpretam da mesma maneira; têm diferentes perspectivas em relação a eles, e utilizam-nos de maneira diversa, havendo, aliás, certas avaliações que não interessam a determinados destinatários (Abrecht, 1994, p. 21).

Existem dois princípios que estão implícitos à formação profissional – a eficácia e a eficiência – integrados num processo contínuo de avaliação. Pelo que podemos entender a avaliação da formação como um “*Processo de acompanhamento, controlo e apreciação de um sistema, de um plano ou de uma acção de formação, com o objetivo de melhorar a formação*” (CIME, 2001, p. 16). “*Deve estar, sempre e em todos os casos, ao serviço dos protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem e, especialmente, ao serviço dos sujeitos que aprendem*” (Méndez, 2002, p. 17). É, sobretudo, um processo reflexivo, onde se vai recolhendo informação útil, no sentido de melhorar os dispositivos de formação, direccionado à verificação dos resultados da formação, sustentado nos objetivos definidos inicialmente.

Esta reflexão sobre a sua atitude e as aprendizagens com que são confrontados, deve ser multidireccional e incluir, quer a eficácia (“que capacidades adquiriram?”), quer a pertinência dos objetivos (“as competências a alcançar estão de acordo [...] com as suas necessidades?”), quer a coerência do ensino proposto (“os métodos e meios utilizados são ou não adaptados?”), quer os processos (“como se efectuaram as aprendizagens?”, como é que isso funciona?), quer, ainda, as dificuldades encontradas (“o que é que, eventualmente, impediu a aquisição desta ou daquela competência?”).

Ter consciência clara do “que se está a fazer” e, também, do que se procura, do que verdadeiramente se pretende é uma condição indispensável de eficácia (Abrecht, 1994, p. 20).

Reveste-se de particular interesse esta nova abordagem dirigida aos profissionais de educação e formação, focada nos resultados de aprendizagem, uma vez que “(...) *auxiliam professores e formadores a formular objetivos de aprendizagem e a selecionar conteúdos e métodos de ensino; (...) ajudam a definir a avaliação mais adequada. (...)*” (ANQEP, I.P., 2016).

Dentre os desafios resultantes desta abordagem destacam-se:

- Os referenciais e programas de educação e formação devem ser definidos em função dos aprendentes, do contexto e da interdisciplinaridade do conhecimento, contanto com o contributo de stakeholders do mercado de trabalho e dos próprios aprendentes.
- Os programas devem ter a tónica numa aprendizagem que combina conhecimentos, aptidões e atitudes.
- Os métodos de ensino devem adotar novas formas, tais como, a aprendizagem autónoma, integrada, entre pares, pela prática, o trabalho de projeto e em grupo.
- As ferramentas de avaliação tradicionais devem ser revistas, privilegiando-se a avaliação de atitudes, a autoavaliação dos aprendentes e a avaliação de caráter formativo.
- Os aprendentes passam a ter maior autonomia em relação ao seu processo de aprendizagem (Feio, 2015).

Esta situação remete para uma mudança de paradigma quanto à forma como os profissionais da educação e formação trabalham os processos educativos e formativos, bem como a respetiva apropriação por quem neles participa, em especial na formação modular, porque é sobre esta modalidade de formação, que versa o trabalho de investigação.

Não se pode fazer tábua rasa da cultura escolar recebida, nem das crenças, convicções, interesses e tradições em que os professores/formadores foram formados. Fixados a esse modelo tradicional, a questão que se coloca aqui é se estarão os atores envolvidos (formadores e formandos, entre outros) conscientes e preparados para interiorizar e adaptar-se a esta nova abordagem e que ferramentas irão utilizar na aplicação das novas práticas de avaliação, em ambiente formativo? Não há pretensão de colocar em evidência os constrangimentos/contingências/disfuncionamentos (internos e externos), que os formadores de educação de adultos encontram no desempenho da sua função, e havendo problemas devem ser analisados no seu todo e não apenas de forma isolada, até porque, quanto a esta problemática, outros investigadores, o fizeram e bem. Quanto ao referencial da formação pedagógica inicial de formadores, estará ele ajustado aos novos tempos que se avizinham? Para quem é formador, ou, pretende vir a sê-lo, seria interessante adaptar e ajustar as práticas em contexto educativo e formativo à formação de adultos, o que se

verifica é que, e segundo Alencar, (2013, p. 65), é possível “(...) concluir que muitos desses sujeitos que se transformaram em formadores não tinham competência para trabalhar no campo de Educação e Formação de Adultos, já que não possuíam conhecimento teórico sobre o campo, experiência prática no campo e formação específica para o campo”. Logo, para todos aqueles que intervêm e podem fazer a diferença, urge mudar, no sentido de construir e transformar as realidades existentes, e poder assim, acompanhar os novos tempos. Quanto a estes profissionais, por que não refletir também sobre as práticas avaliativas tendo em atenção a especificidade e singularidades dos adultos, com modos e ritmos de aprendizagem e características distintas, antes focado nos diferentes públicos existentes em contexto educativo/formativo, ocasionando a mudança do paradigma da avaliação tradicional, a qual

(...) a maior parte das vezes, leva ao entorpecimento; de facto, tomada como encerramento de algo, dispensa qualquer sequência, e lança o aluno na maior passividade, na medida em que, deixando subitamente de ser sujeito, ao ser avaliado, torna-se simples objecto de uma sentença exterior a ele, nada mais tendo a esperar do que indulgência por parte de quem o julga... (Abrecht, 1994, p. 19).

As principais mais-valias desta nova abordagem caracterizam-se por potenciar uma maior abertura dos sistemas de educação e formação no reconhecimento dos resultados de aprendizagem, independentemente dos contextos de aprendizagem onde foram adquiridos seja formal, não formal e informal, permitir a mobilidade transnacional, pela transferência, comparabilidade e utilização de qualificações de diferentes sistemas de educação e formação, e maior legibilidade das qualificações para o mercado de trabalho.

No entanto, continua a denotar-se a necessidade de desenvolvimento de um modelo integrado de monitorização e avaliação do sistema de educação/formação que considere de forma articulada a avaliação dos alunos, dos professores/formadores, instituições de educação/formação, do sistema educativo, integrando os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes (Feio, 2015, p. 192).

“Qual a utilidade? Como pôr a avaliação ao serviço de uma melhoria da qualidade das acções de formação? Como fazer dela qualquer coisa de verdadeiramente eficaz? E em nome de que eficácia?” (Hadjji, 1994, p. 45), talvez a resposta a estas questões, esteja na necessária visão política que dê importância e fomenta o paradigma da *qualidade na área de educação e formação*⁹, no geral, e em especial, na formação de adultos (na relação estabelecida entre os profissionais e os adultos) que integram processos educativos/formativos, no sentido de consolidar, dar valor e reconhecimento, a todo o trabalho desenvolvido pelos operacionais no terreno, e acabar de uma vez por todas, com a

⁹ A ANQEP desenvolve um Projeto “Garantia da Qualidade na Educação e Formação Profissional” o qual visa apoiar os operadores de EFP na construção de um sistema de garantia da qualidade alinhado com o EQAVET, possibilitando a adoção de um modelo ou a adaptação de um modelo já existente. Fonte: <http://www.qualidade.anqep.gov.pt>

trajetória disruptiva que a EA mantém há já longos anos. Algo está a ser feito a este respeito, mas exige-se muito mais; será, no entanto, necessário um comprometimento sinérgico de todos, e não apenas de alguns, e deixar de pensar as coisas conforme *sopra o vento*.

2.2. Enquadramento legal da avaliação na FMC

Face ao dispositivo legal, com base no disposto na Portaria n.º 283/2011, de 24 de Outubro, e, de acordo com o estatuído no *Capítulo VII-Avaliação das formações modulares*, no seu artigo 41.º *modalidades de avaliação*, define que o processo de avaliação nas formações modulares certificadas compreende as alíneas:

a) A avaliação formativa, que se projecta sobre o processo de formação, permitindo obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias pedagógicas.

b) A avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação (INCM, 2011).

De acordo com o estatuído no artigo 42.º da mesma Portaria, os *critérios de avaliação formativa* e sumativa nas formações modulares certificadas são apresentados:

1 - (...) são, nomeadamente: a participação, a motivação, a aquisição e a aplicação de conhecimentos, a mobilização de competências em novos contextos, as relações interpessoais, o trabalho em equipa, a adaptação a uma nova tarefa, a pontualidade e a assiduidade.

2 - A avaliação sumativa é expressa nos resultados de *Com aproveitamento* ou *Sem aproveitamento*, em função do formando ter ou não atingido os objectivos da formação (INCM, 2011).

Refere Serpa (2010, p. 95) que os critérios são concretizados por indicadores, alimentam-se e completam-se mutuamente na medida em que, segundo Figari (1996, p. 110), “(...) o indicador não pode, por si mesmo, em nome do seu estatuto, dar um sentido ao resultado que sublinha: por isso deve ser reportado a um critério (...)”, é que, um indicador apenas indica, não explica, constitui a própria informação, só permite chegar a uma probabilidade e não a uma certeza, uma coisa é o que aprendi e outra é a forma como nos apropriamos do conhecimento e o colocamos na prática, atendendo aos resultados esperados.

(...) O conhecimento deve ser o referente teórico que dá um sentido global ao processo de avaliar. Este pode variar de acordo com a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, subjacente, o da educação (Méndez, 2002, p. 33).

As modalidades de avaliação mais conhecidas são a *avaliação formativa* e a *avaliação sumativa* e “(...) começaram a ser empregues na avaliação das aprendizagens dos alunos com Bloom, Hastings e Madaus (1971)(...)” (Rosado & Silva, 2016).

A ideia tácita é a de que a avaliação sumativa incide sobre o produto (formandos), é *externa e final* (Barbier, 1985), atribui-se um significado *Com aproveitamento* e não do sentido, apelando este último a uma avaliação formativa, e *interna* (Barbier, 1985), ou seja, mais virada, não só para a recolha, mas também, para a troca de informação em toda a relação de formação, que se vai estabelecendo ao longo da ação de formação.

Para Reboul, (1982, pp. 137-138)

(...) A avaliação pedagógica ou «formativa» está, ao contrário, ao serviço do aluno. Não é pontual, mas contínua; não incide num resultado final, mas numa progressão; intervém em todas as etapas do ensino para situar o aluno, encontrar novos exercícios, quiçá novos métodos, adaptados às dificuldades do aluno. (...).

assente na premissa de que “(...) *com tempo e devagar, todos podem lá chegar!*” (Abrecht, 1994, p. 33). O formador, este, deverá sobretudo “(...) *“motivá-lo” e orientá-lo (questão difícil...) no sentido da autogestão progressiva do seu próprio processo de aprendizagem*” (Abrecht, 1994, p. 17), e, segundo este autor Abrecht (1994, p. 48 *apud* J. Weiss), estamos perante uma lógica de *pedagogia da interacção formativa*. Existe uma relação muito mais constante e direta com o aluno e maior responsabilidade do mesmo, assente numa *metacognição* (disposição do aluno para planear, monitorizar e regular as suas estratégias cognitivas) e de *aprendizagem auto-regulada* (Serpa, 2010, p. 67), pelo recurso a estratégias (cognitivas, metacognitivas, motivacionais/comportamentais) de regulação e monitorização ativadas pelos alunos na prossecução dos seus objetivos.

Não se trata aqui de descobrir qual é a que deve ser utilizada, se a avaliação sumativa ou a formativa, considerados os *feedbacks* da aprendizagem (Abrecht, 1994, p. 66). Simplesmente, a avaliação formativa pretende desenvolver, segundo Abrecht (1994, p. 18 e 19), no indivíduo em formação (aluno/formando), atitudes de auto-avaliação (explicitar a sua trajetória e interiorizar os critérios que lhe permitam identificar os aspetos positivos, as falhas ou das coisas que vai produzindo), para assim ser capaz de se situar no processo formativo e refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, e implica para o efeito que o professor/formador deixe “(...) *de ser o detentor único da avaliação, liberte espaço suficiente para que esta evolução se torne possível e, por outro lado, que o aluno se apodere desse espaço que se lhe oferece*” (Abrecht, 1994, p. 18).

Os grandes objectivos da avaliação formativa são, de facto, a *consciencialização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de*

aprendizagem (objectivos, dificuldades critérios) por *oposição a uma orientação cega e teleguiada*, por parte do professor; *a luta contra a passividade e a papinha feita*, mais do que grandes êxitos em aprendizagens pontuais, ou o sucesso em incertas possibilidades diagnósticas e terapêuticas (de remediação) (Abrecht, 1994, p. 19)

É que, entende Méndez (2002, p. 20), “(...) *Ninguém melhor do que o próprio sujeito que aprende pode conhecer o que realmente sabe. Proclamar a auto-avaliação que não inclua a auto-classificação é romper ou encobrir as regras do entendimento*”. No entanto, adverte Serpa (2010, p. 88) ao

(...) considerar-se o alcance e os efeitos sociais da avaliação, ter-se-á de ir além das apreciações do próprio avaliado. A avaliação não pode ser apenas deixada ao critério do aluno quando a utilização dos seus resultados vai ter repercussões na distribuição de bens no grupo ou comunidade a que pertence”.

Abrecht (1994, p. 155) alerta, igualmente, que para que a auto-avaliação funcionasse, era preciso, primeiro, *ensinar os alunos a avaliar-se*; portanto, partir de algo que lhes é exterior, pelo menos em parte, exigindo ao sujeito avaliado maturidade em termos de desenvolvimento cognitivo reflexivo, e é determinante, em relação ao tipo de avaliação formativa a abordar (Abrecht, 1994, p. 156).

Se olharmos ao resultado final obtido - a *nota* -, no final da formação já será demasiado tarde para remediar tal situação, assim, a avaliação formativa servirá como contrapeso da avaliação sumativa – inevitável, tantas vezes, dadas as necessidades institucionais –, evitando de algum modo certos “efeitos perversos” que esta avaliação comporta, atesta Abrecht (1994, p. 35). A avaliação sumativa cumpre o papel de verificação, que é uma forma de controlo (Abrecht, 1994, p. 77) e regulador no processo de formação, daí que a avaliação na FMC, se expresse de forma qualitativa *com* ou *sem aproveitamento*, no final de cada UFCD e não quantitativa, não lhe é atribuído valor, não é quantificável, ou melhor, ao ser atribuído certificado/diploma não vem referida qualquer classificação numérica, logo, sendo a nota factor de diferenciação e de comparação do *quanto valho* em relação ao outro, como encara o sujeito em avaliação esta nova situação? Adiante será alvo de reflexão a pretexto do que se avalia, e partilhar essa reflexão com todos os atores envolvidos nesse processo, sem os quais a avaliação não faria qualquer sentido, e no qual deverão estar fortemente implicados.

Para finalizar, e como condição de certificação, estabelecido pela Portaria n.º 283/2011, de 24 de Outubro, no artigo 43.º, no ponto 1 determina-se que “*para efeitos de certificação conferida pela conclusão de uma unidade de competência ou de formação de curta duração, o formando deve obter uma avaliação com aproveitamento*” (INCM, 2011).

No seu ponto 2 refere-se que a obtenção de uma qualificação constante do CNQ surge com a conclusão com aproveitamento de um percurso de formação modular qualificante de uma determinada área de formação, no seu todo, em conjunto com o nível de escolaridade, o n.º de horas exigidas para cada referencial e a prática em contexto de trabalho, correspondente ao nível 2 ou 4 de formação e carece, à posteriori, de ser integrado num processo de validação final perante uma comissão técnica¹⁰, cuja constituição e funcionamento é da responsabilidade dos CQEP, sob a orientação da ANQEP. À comissão compete avaliar o percurso realizado pelo indivíduo, em vários momentos formativos, numa ou várias entidades, verificar a conformidade de todo o processo e proceder à emissão do certificado final de qualificações e do diploma, baseado num modelo aprovado pela Portaria n.º 199/2011, de 19 de Maio.

Cada entidade formadora emitirá um certificado de qualificações, onde vem discriminado de forma individual a(s) UC ou UFCD concluídas com aproveitamento e que cada formando realizou, pertencente ao CNQ e extra-Catálogo, ou diploma se tiver terminado na íntegra um percurso qualificante de uma determinada área de formação (nível 2 ou 4). São, igualmente, validadas na Caderneta Individual de Competências (CIC)¹¹, ficando registada(s) as formações e competências que cada um dos seus titulares vão adquirindo, de forma atualizada e organizada, em suporte digital, o seu percurso formativo, e, ao mesmo tempo, dá a possibilidade aos empregadores de poderem avaliar de uma forma mais objetiva as competências adequadas, a um dado posto de trabalho, com base nos resultados de aprendizagens validados. Com a entrada em vigor da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, em substituição da CIC, surge o Passaporte Qualifica considerado como

(...) outro instrumento central de valorização e facilitação dos percursos individuais de formação que permite não só registar as qualificações obtidas (numa lógica de currículo ou de caderneta), mas também identificar as competências em falta para completar um determinado percurso de formação, por forma a possibilitar a construção de trajetórias de formação mais adequadas às necessidades de cada indivíduo, de entre as diferentes trajetórias possíveis (ANQEP, I.P., 2016).

Quanto aos certificados/diplomas, não houve alteração, são registados e emitidos, em modelos próprios, disponibilizados através de uma plataforma designada por SIGO, conferindo uma qualificação de nível não superior, do SNQ.

¹⁰ Despacho n.º 13147/2014, de 29 de Outubro

¹¹ Caderneta Individual de Competências (CIC) - Foi revogado o preceituado pela Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, com a entrada em vigor da Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, e o Despacho n.º 6904/2013 que regula a criação dos Centro Qualifica (Fonte: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>)

2.3. A estruturação do processo avaliativo

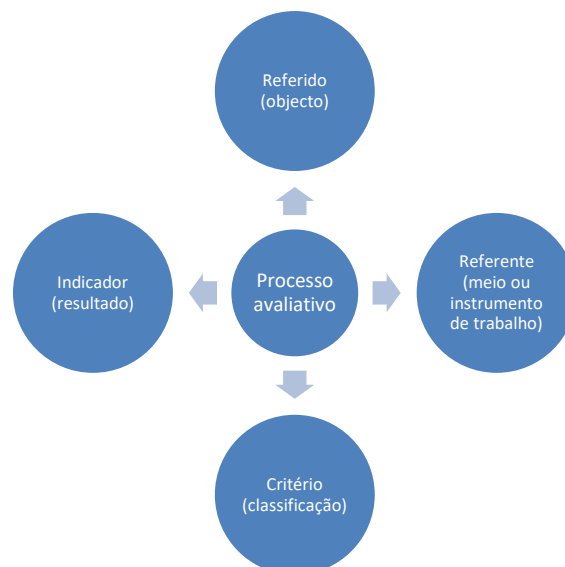
2.3.1. Modelos, tipos e instrumentos de avaliação

(...) Com efeito, a avaliação resulta: das ideias prévias dos intervenientes (expectativas), dos contextos (onde), do momento (quando), dos instrumentos (como), do objecto de avaliação (o quê), dos critérios utilizados (nível de exigência), da finalidade e objectivos (intenções a longo prazo e imediatas) e das funções da avaliação (utilização posterior) (Serpa, 2010, p. 121).

Neste trabalho não cabe uma análise exaustiva de todos os esquemas existentes acerca do processo avaliativo, cada um com a sua especificidade, à luz de quem os idealizou, mas importa ter presente os elementos básicos que o compõem.

O processo avaliativo, no entender de vários autores, desenvolve-se num contexto amplo, é complexo e nada simplista. É visualizado sob a perspectiva de Machado (2013) como uma interação conjunta: referido (objeto) - referente (meio ou instrumento de trabalho) - critério (classificação) - indicador (resultados) (ver Figura 2), indispensável para as práticas de avaliação.

Figura 2: Processo avaliativo



Fonte: Machado (2013)

A este propósito, refere Guerra (2003, p. 5), a avaliação “(...) não é o momento final de um processo, e mesmo que o seja, pode converter-se no início de um novo processo mais rico e fundamentado”. Ao longo da história foram surgindo vários modelos de avaliação, desde a época medieval (baseado no estudo individual ou acompanhado, através da leitura e escrita de textos clássicos e bíblicos), até aos nossos dias. Por *modelo* entende-se uma construção abstrata (Machado, 2013), a que o *sujeito avaliador* recorre para se identificar no processo de avaliação.

Não sendo exequível enunciar todos, a ideia que se retém é a de que, cada um a seu tempo, teve a sua relevância e praticabilidade. No entanto, parece pertinente falar, por um lado, sobre os três modelos propostos pelos autores Bonniol e Vial (2001), que retratam no campo da avaliação, as seguintes posturas epistemológicas:

- a avaliação como medida (focada nos produtos-avaliar é medir);
- a avaliação como gestão (centrada nos procedimentos-avaliar é gerir);
- e a avaliação como problemática do sentido (orientada para os processos-avaliar é interpretar);

Por outro lado, importa destacar o modelo de avaliação a que Machado (2013) chama de *quarta geração da avaliação*, em que o *avaliador* é um intérprete e agente da mudança e o *avaliado* agente ativo e participativo, colaborando, discutindo e negociando, pelo que no desiderato da emancipação pela avaliação, afirma Machado (2013, p. 24), “(...) *os sujeitos passam de atores para autores do próprio processo de avaliação, tendo um protagonismo quase exclusivo*”, assistindo-se a uma inversão de papéis, em que de *avaliado* passa para *avaliador*, capaz de construir sentidos para a sua própria ação, ao longo de todo o processo avaliativo, instituindo “(...) *a avaliação como um processo meta-participativo e “subjetivista”*” (Machado, 2013, p. 64). Então, como fazê-lo? Refere Méndez (2002, p. 36) que “*Para assegurar a aprendizagem reflexiva de conteúdos concretos, aqueles que aprendem precisam de explicar, argumentar, perguntar, decidir, distinguir, defender as suas próprias ideias e crenças. Simultaneamente, aprendem a avaliar*”. As ações de transformação dos indivíduos que aí se desenvolvem podem ser especificamente designadas como processo de formação ou trabalho de formação. O trabalho de formação funciona como um processo de transformação pessoal, cujas componentes específicas, sempre analisadas com a mesma grelha, são as seguintes de acordo com (Barbier, 1985, p. 17):

- *Objecto: perfil de formação de partida*, isto é, o subconjunto de capacidades e de tendências em que se apoia, especificamente, o trabalho de formação, tal como é determinado, nomeadamente, pelas experiências escolares e itinerários de formação anteriores. A maior parte das vezes, fala-se de «nível».
- *Meios: os meios de formação* propriamente ditos, tais como são determinados no quadro das instituições de formação (tempo de duração da formação, características globais da atividade dos formadores e dos formandos, conjunto das fontes materiais, etc.).

- Relações de trabalho: *as relações de formação*, isto é, a distribuição específica dos papéis e funções dos agentes concretos implicados no desenrolar das actividades de formação (responsáveis de formação – formandos).
- Resultado: os *resultados da formação* são descritos a partir do perfil de formação de chegada ou em termos de resultados escolares, de mobilidade no plano de formação, etc.).

Assim, a avaliação torna-se antes de mais um diálogo constante sobre o trabalho de formação, um instrumento de negociação que permite ajustar interesses e objectivos de formação. Só assim a avaliação se torna realmente formativa estando ao serviço de uma estratégia pedagógica ou Sistema de Formação, em vez de serem estes a estar ao serviço da Avaliação (Guimarães, Leal e Abrantes, 1991, pp. 39-40).

Considerando que a aplicação deste modelo pode revelar-se utópico, também Bonniol e Vial (2001) concordam que, apesar de estar em *plena emergência*, todavia, haverá muita coisa a fazer neste sentido, pois, será certamente um trabalho moroso e requer tempo e predisposição na apreensão dessa nova metodologia, por todos aqueles que se encontram envolvidos no processo.

Analisando a realidade educativa, por via dos fenómenos produzidos através do funcionamento institucional e social das actividades de formação ao nível das instituições de formação, apresentam-se à luz da diversa literatura consultada sobre este assunto, e, de uma forma sucinta, diferentes tipos/modalidades de avaliação, destacando-se para o efeito os mais utilizados na prática:

- *avaliação diagnóstica* (realiza-se no início do processo para determinar a situação dos avaliados face aos objetivos a atingir com a aprendizagem - *perfil de partida*), *revestido de um carácter provisório e hipotético* (Figari, 1996, p. 101);
- *avaliação formativa* (realiza-se no decorrer do processo com intervenções imediatas, tem uma finalidade antes de tudo *pedagógica* (Perrenoud, 1999) - *relação em formação*);
- *avaliação sumativa* (realizada no final do processo, com função classificadora (avaliação normativa e criterial) - *perfil de chegada*).

Segundo o (CIME, 2001) por avaliação formativa entende-se uma

Modalidade de avaliação das aprendizagens, de carácter essencialmente correctivo, que se processa através da realização de testes, provas e trabalhos, entre outros, pela qual é medido o desempenho do formando face aos objectivos pedagógicos previamente definidos, visando a reorientação quer do processo de aprendizagem do formando, quer do processo formativo. Esta modalidade pode ser efectuada pelo próprio formando, em regime de autoavaliação, ou pelo formador.

enquanto que por avaliação sumativa, se entende a

Modalidade de avaliação das aprendizagens, de carácter classificativo e certificativo, que se processa através da realização de testes, provas e trabalhos, entre outros, pela qual é medido o desempenho do formando face aos objectivos pedagógicos previamente definidos, visando aferir o respectivo grau de aprendizagem (CIME, 2001).

Refere Abrecht (1994) que a noção de avaliação formativa foi criada há vinte anos (portanto nos anos 70) em oposição à avaliação sumativa, digamos que esta “(...) *encerra uma fase de aprendizagem, através da verificação dos conhecimentos adquiridos, sancionando os resultados obtidos – sob diversas formas – e rejeitando o erro (isto é, considerando-o, apenas, negativamente, como uma falta) (...)*” (Abrecht, 1994, p. 33). O erro, esse, deveria ser entendido como momento na resolução do problema, ao invés, é punitivo, não valida a aprendizagem. Diversos autores atestam a necessidade de encarar o erro como um instrumento de construção do saber e como fonte de reorientação (Serpa, 2010), considerado como um indicador útil de como se deve processar a aprendizagem. Os erros, avanços, recuos fazem parte do processo de aprendizagem como fazem do desenvolvimento geral, logo, é considerado material fundamental para que o sujeito avaliador possa organizar situações de aprendizagens mais ajustadas. “*É este o sentido da regulação ensino/aprendizagem, conceito chave da avaliação formativa*” (Guimarães, Leal e Abrantes, 1991, p. 39). “*Finalmente, a avaliação formativa confere ao “erro” um novo estatuto já não negativo, mas produtivo*” (Abrecht, 1994, p. 133).

Precisamos de aprender com e a partir da avaliação. A avaliação actua, então, ao serviço do conhecimento e da aprendizagem e ao serviço dos interesses formativos que deve servir. Aprendemos com a avaliação quando a convertemos em acto de aprendizagem. Só quando asseguramos a aprendizagem podemos assegurar a avaliação, a boa avaliação que forma, convertida ela própria em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então podemos falar com propriedade em avaliação formativa (Méndez, 2002, p. 16).

A avaliação formativa não é alternativa à avaliação sumativa, enquanto a primeira, assenta numa lógica de *feedback* para aluno e professor (Abrecht, 1994, p. 31), sempre, *ao mesmo tempo, retrospectiva e prospectiva* (Abrecht, 1994, p. 163), de *resolução de problemas* Pais e Monteiro (2002, p. 29), reconhecer onde é que o aluno tem dificuldade e ajudar a superar, a segunda, sublinham Leite e Preciosa (2002), permite uma visão de síntese, é mais global, considerada um balanço final, está mais distante do momento em que as aprendizagens ocorreram. Considerando a opinião de Abrecht (1994, p. 38) “(...) *a avaliação sumativa, como controlo ou juízo global (...) tem um papel regulador no processo de formação, a avaliação formativa tem, com este uma relação interactiva muito*

mais estreita (...)” e, apesar de serem diferentes. Porém, para Pais e Monteiro (2002, p. 45) ambas são *formadoras e complementares*.

Na medida em que a avaliação formativa abandona o controlo, se desinteressa do produto, do resultado, para dar atenção ao processo, à aprendizagem como movimento, na medida em que já não se submete ao pontual (sem perder aquilo que constitui a sua especificidade, pelo menos, em nossa opinião), para poder interessar-se totalmente pelo temporal, pelo contínuo, é nessa medida que ela pode provocar resistências, e que é na realidade, muito difícil de pôr em prática; na medida também que implica, mais do que indica, em que concerne, mais do que sanciona; na medida, enfim, em que põe, no seu próprio íntimo, a questão do sentido e do valor da aprendizagem – questão iludida ou esquecida pela simples apreciação (sumativa) (Abrecht, 1994, p. 164).

Outro aspeto importante, refere Abrecht (1994), da avaliação formativa é que esta, está intimamente dependente dos métodos pedagógicos adotados, isto é, a forma como o formador apresenta os conteúdos e transmite a matéria, no caso os adultos (sujeitos em formação), interfere sem dúvida na apropriação do conhecimento em contexto formativo. Por método entende-se o “*conjunto de procedimentos técnico-pedagógicos utilizados para atingir os objectivos definidos para uma acção de formação*” (CIME, 2001, p. 30).

Em suma, propõe-se uma integração harmoniosa entre todas as modalidades de avaliação (não existem melhores, nem piores), o que se pretende é chegar a práticas mais aperfeiçoadas de avaliação, independentemente desta ou daquela escolha. Estas são fundamentais, facilitando as aprendizagens significativas e o consequente incremento da motivação de todos os atores educativos no processo.

Historicamente, o desenvolvimento da avaliação, está ligado à *medida*. Entende (Serpa, 2010, p. 46) que “*O paradigma da medida surge ligada à construção dos testes (...)*”. De acordo, com Bonniol e Vial (2001) *medir* é uma palavra que surge quando se fala em avaliação; é atribuir um número a um objeto. Para Bartolomeis (1981) a medição expressa-se em escalas e proporciona os dados para basear um juízo de significação (avaliação). O foco da avaliação fluiu sempre para o quantificável, multiplicando-se as tentativas de construção de instrumentos de medida que possibilitem a classificação dos saberes dos indivíduos. Percebe-se que existem situações que podem ser observáveis (objetividade) em cada um de nós, mas outras haverá que são intrínsecas, e portanto não observáveis (subjetividade). A questão que se coloca é como fazer essa medição e que meios são utilizados pelos *sujeitos avaliadores*.

Da diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação existentes, enuncia-se alguns considerados como os mais procurados, por:

- *inquérito* (entrevistas, questionários);

- *observação* (listas de verificação, grelhas de observação);
- *análise* (análise de conteúdo);
- *testes* (escolha múltipla, perguntas de resposta longa/curta),
- *portefólio* (considerado como uma prática de ensino inovadora, é uma filosofia de atuação no aumento da auto-estima e motivação do aluno. Permite uma amostra mais ampla das evidências de aprendizagem (relatórios, resolução de problemas, testes, gráficos)); entre outros.

A sua aplicação só se torna útil mediante o uso que deles se fazem, mediante a utilização das informações produzidas, mediante o *sentido com que são utilizadas* (Serpa, 2010, p. 121). Lemos (1989) afirma que quando se utiliza qualquer instrumento de avaliação é indispensável obter sempre a máxima *validade, qualidade e funcionalidade*. Reforça Fiolhais *et al* (2012) e que a *validade* depende também da forma como são lidos os resultados.

Dependendo da realidade em que se encontra e sabendo as características de cada um daqueles instrumentos, o *avaliador* atua em função das necessidades do contexto, optando pelos que entender ser os mais adequados, até porque os *avaliados* que são os principais visados, reagem de forma diferente, tudo depende da forma como os interpreta e aceita.

(...) Em torno do conceito de necessidade são várias as noções que com ela se relacionam como as de expectativa, de procura, assim como a própria noção de necessidade utilizada pelos actores envolvidos e que pode revestir várias significações. (...) (Figari, 1996, p. 101).

Contudo, a avaliação não pode ser confundida com aplicação de instrumentos, isto porque quando se recorre aos testes, portefólio, autoavaliação, entrevistas, fichas de trabalho, permite-nos apenas recolher informações, os quais vão permitir posteriormente subsidiar a avaliação. Na verdade, não há instrumento de avaliação que dê uma imagem perfeita e definitiva da realidade, são *subjetivos e falíveis* (Pais e Monteiro, 2002), será necessário utilizá-los de forma racional, tentando tirar partido da sua importância e diminuir as dificuldades do seu uso.

Atestam as autoras Leite e Preciosa (2002) que avaliar é um processo complexo e subjetivo, porque não se consegue avaliar sempre da mesma forma, tendo em conta fatores endógenos e exógenos, quer em relação aos *sujeitos avaliadores*, quer aos *sujeitos avaliados*. Será necessário perceber quais as causas para esses enviesamentos, implícitos na subjetividade (o humor, a disponibilidade, estado de fadiga, de acordo com o seu *caráter e a sua consciência* (Pais e Monteiro, 2002), *efeito de halo ou de assimilação* (Serpa, 2010, p. 104), entre outras), informações típicas de cada ser humano e que cada um

de nós arrasta consigo, isto é, que vai construindo ao longo da nossa existência, constituindo-se, todavia, como dificuldades básicas suscetíveis de afetar o rigor e clareza do julgamento, daqueles que realizam uma avaliação. *“A avaliação é uma componente demasiado importante, para que possa ser deixada ao acaso, aos humores dos professores e alunos, ou, mesmo exclusivamente ao “senso comum” e a esquemas de aperfeiçoamento baseados somente na tentativa e erro”* (Lemos, 1989, p. 71). O erro, conforme já referido, quase sempre associado a conotação negativa, pode ser *“considerado como uma fonte de informação”* (Pais e Monteiro, 2002, p. 30), na procura de melhores práticas de aprendizagem. Por conseguinte, quando se observa uma dada realidade, depende sempre do filtro que o avaliador utiliza, e daquilo que se pretende ver.

Mas, o problema, sustenta Hadji (1994), não está na subjetividade, mas sim na fiabilidade, no sentido de confiança e de justiça do próprio avaliador, isto é, não é a subjetividade do professor/formador que está em causa e cria obstáculos, mas a incerteza, quanto aos seus critérios de apreciação.

Pode-se concluir, argumenta Lemos (1989), que os procedimentos de avaliação, podem determinar o sucesso/insucesso na aprendizagem de quem está a ser avaliado, e *“(...) não se deve esquecer que a avaliação é um processo temporalizado.”* (Abrecht, 1994, p. 168), em que cada avaliação é única e ao mesmo tempo efêmera, cumprindo o seu papel em tempo útil.

A avaliação além de ser um processo técnico, é essencialmente um fenómeno ético, porque uma má prática pode ter repercussões na vida das pessoas, e da comunidade em geral.

2.3.2. Sujeito avaliador e sujeito em avaliação: definição de papéis

2.3.2.1. A figura do sujeito avaliador versus mediador

(...) É necessário que todos aqueles que têm o cargo de ensinar se apresentem como postos avançados da incerteza dos nossos tempos. (Morin, 1999, p. 19)

Ao longo da nossa vida, fazemos escolhas, tomamos decisões e por isso somos avaliadores, e desta decisão decorrem vários percursos de vida. Segundo Platão, todas as decisões que nós tomamos ou escolhemos somos inteiramente responsáveis por elas, é o construto da nossa própria existência. Devemos ter sempre presente a questão do sentido no desempenho do trabalho como avaliador (*Homo Aestimans*) sustenta Hadji (1994) *apud* Ghise (2013, p. 253), *“(...) a being who estimates and tries to differentiate the value of*

things, of his thoughts and actions, to appreciate them, to find their place, meaning, and value within the inextricable tissue of phenomena and the irreversible flow of time”.

O avaliador não deve seguir este ou aquele modelo de avaliação, sob pena de se perder na sua atividade avaliativa. Não existem modelos ideais, e nada é estático, mas antes deve fazer escolhas, articular com os modelos existentes e desenvolver um projeto com o qual se identifica, e que este seja útil no processo de avaliação dos alunos/formandos, independentemente da área educacional em que se vê envolvido, e, deve adaptá-lo às suas especificidades, na qualidade de autor desse mesmo projeto. Somos seres produtores de *juízos de valor* (Barbier, 1985) e muito menos o avaliador fica imune a essa situação.

Hadji (1994) considera que quando avaliamos (*sujeito avaliador*) devemos-nos distanciar do objeto sobre o qual nos vamos pronunciar (outros de quem se fala). Sustenta (Hadji, 1994, p. 35) “*O avaliador é um mediador que diz: “Sendo assim e devendo ser assim, é preciso pensar nisto à luz daquilo”. Avaliar é mesmo tomar posição sobre o “valor” de qualquer coisa que existe*”. Seguindo o mesmo raciocínio, o mesmo autor preconiza uma nova função “*(...) O avaliador está, de facto, em posição de intermediário, ou de mediador; entre o especialista, que sabe como se aprende, e o pedagogo do terreno, que imagina como se poderia levar a aprender. (...)*” (Hadji, 1994, p. 129). Emerge um novo perfil de *avaliador mediador* como agente de mudanças, em razão dos conflitos e da complexidade do processo. Estará preparado para aceitar o desafio, face às vicissitudes do adulto em formação?

2.3.2.2. Prospetiva do sujeito em avaliação: o empowerment da autoavaliação

Precisamos de aprender acerca de e com a avaliação. A avaliação actua ao serviço do saber e das pessoas que aprendem. (Méndez, 2002, p. 70)

Pedir aos aprendizes que produzam uma representação pessoal do que aprenderam faz desses momentos de avaliação momentos de criação de sentido. É essa interpretação que dá sentido à avaliação. (Boterf, 2000, p. 225)

Na verdade, todos os indivíduos têm o seu ritmo próprio em situação de aprendizagem, se tivermos em linha de conta a personalidade e a predisposição de cada um, a motivação, o interesse pelas matérias, a experiência profissional, o ser aplicado nas tarefas em que o aprendente se envolve ao longo da formação...

Avalia-se em primeiro lugar (objeto de avaliação), e só depois se toma uma decisão, isto é, exige uma intervenção ativa do sujeito e da sua evolução previsível em função desta intervenção. Existem formas distintas de projetar a avaliação (auto, hetero e co-avaliação).

Na demanda da emancipação da avaliação, o *focus* recai sobre a *autoavaliação*, será uma forma dos sujeitos-aprendentes fazerem uma apreciação sobre si mesmo (como *avaliadores*), dado ser um processo interno ao próprio sujeito (Serpa, 2010, p. 65) ou sobre o desempenho numa determinada atividade, procurando ultimar a sua evolução. De nada vale a *autoavaliação*, se aos *sujeitos em formação*, não lhes forem ensinadas as estratégias de *autoavaliação*, *autorregulação*, *auto-controlo*, até porque não aprendem sozinhos a avaliar, desempenhando aqui um papel preponderante os *sujeitos avaliadores*, sugerindo-lhes que elaborem os objetivos da aprendizagem e definam os critérios (modos de interpretação da informação) de avaliação (discutidos, explicitados e entendíveis), planifiquem as tarefas a desenvolver, a sua aplicação e o consequente resultado.

Sublinham os autores Hadji (1994) e Pais e Monteiro (2002) que a avaliação deve ser colocada ao serviço da melhoria dos produtos (sujeitos-aprendentes), considerando que só o aprendente é capaz de regular a sua atividade de aprendizagem, precisa apenas da parte do avaliador que o informe das *regras do jogo* (Pais e Monteiro, 2002; Guerra, 2003). Pertinente será dizer que o empowerment da *autoavaliação* suscita um maior envolvimento dos avaliados (alunos/formandos) nos processos de aprendizagem e de avaliação. Prospetiva-se um *novo poder* para o *sujeito em formação*, numa relação conjunta com o *sujeito avaliador* assumindo este último, segundo Bonniol e Vial (2001, p. 318), “o papel de regulador externo”, fundamental em todo o processo avaliativo.

2.4. Avaliação do impacto da FMC face às políticas de investimento na EA

A formação modular certificada, sendo uma das modalidades de formação de ativos adultos, constantes do CNQ, “(...) *um instrumento concebido para funcionar como pedra angular para a gradual concretização do primado da procura de formação*” (Neves, Cruz, & Silva, 2010, p. 1), tem como objetivo dar “(...) *a possibilidade aos adultos de adquirir mais competências escolares e profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho*” (ANQEP, I.P., 2016).

E agora, passados todos estes anos desde a sua criação, qual o impacto das FMC, e possíveis efeitos na transferência de competências dos adultos e respetiva inserção no mercado de trabalho? O que foi feito para aferir os resultados? A este propósito, foi elaborado um estudo, realizado pelo Gabinete Oliveira das Neves, referente à Avaliação da

Operacionalização no âmbito das tipologias de intervenção 2.3, 8.2.3 e 9.2.3 - formações modulares certificadas do POPH, a qual incorpora a vertente de intervenção com maior dotação financeira, pertencente ao QREN. “Nesse estudo sugere-se que *“A afirmação das FMC está claramente a fazer-se pela resposta à necessidade de formação específica dos activos empregados e pela acrescida flexibilidade dos percursos de formação”* (Oliveira das Neves, Simões, Ferreira, & Pereira, 2010, p. 38),

Meignant (2003) considera que a necessidade de formação é induzida por fatores que provêm de seis origens diferentes a saber: ambiente interno (pessoal, dos grupos pessoais, e das suas estratégias próprias, das organizações e das técnicas instaladas, dos recursos financeiros, de uma cultura que pode ou não tornar possível a adaptação ao ambiente externo da empresa; as estratégias dos concorrentes; as novas técnicas ou os novos componentes; condicionalismos; oportunidades políticas; regulamentares, tudo isto gera necessidades de formação. Além desses, existem outros fatores em congruência com a estratégia da empresa: os projetos que traduzem a estratégia; a política social; expressão das expectativas dos indivíduos e dos grupos, e ainda que em segundo plano a oferta da formação. Este é o momento para questionar, quais os motivos/necessidades de intervenção (setoriais, territoriais, empresariais e de qualificação e empregabilidade de adultos) que estão por detrás da criação das FMC, no enquadramento da Reforma da Formação Profissional e da criação do CNQ.

As expectativas geradas à volta desta nova modalidade de formação, as transformações que marcaram a reestruturação do mercado de formação, enquanto facilitadores da divulgação da oferta e de estímulo ao interesse efetivo da procura; e por outro lado, o trabalho desenvolvido pelos técnicos dos CNO e outros, que desempenharam um papel chave no encaminhamento potencial (e qualificado) de destinatários-alvo enquadráveis com vantagem nas FMC, foram sem dúvida dinamizadores e contribuíram significativamente para a projeção desta modalidade de formação no âmbito da ALV. O que torna as FMC apelativas, no entender dos autores (Neves, Cruz, & Silva, 2010, p. 13), é que formam um novo modelo de organização da formação e:

(...) introduzem uma inovação, especialmente valorizada pelas Entidades empregadoras no ajustamento dinâmico às suas necessidades de formação, que reside no formato de candidatura adoptado. Este formato, diferente dos modelos anteriores e dos utilizados nas outras Tipologias, ao invés de exigir que as entidades candidatas indiquem os cursos de formação a realizar (na óptica de um “menu” de formação), exige apenas a indicação do volume de formação que pretendem executar, por área de formação. Esta abordagem de flexibilidade, simultaneamente mais simples e agregadora, constitui um dos pontos fortes das FMC, na medida em que vem introduzir flexibilidade no modelo de

funcionamento, indispensável para implementar uma modalidade com características sobreorientadas de resposta à procura de formação, que se propõe descontinuar as lógicas de sobredeterminação da oferta de formação por parte das Entidades Formadoras.

consolidado pela constante atualização do CNQ, pela afirmação dos Conselhos Setoriais de Qualificação e da dinamização dos mecanismos através da prospetiva das necessidades de formação face às tendências de evolução do mercado de trabalho, a nível setorial e/ou territorial, permitem escolher os conteúdos e ritmos compatíveis com os interesses e disponibilidades de cada indivíduo e/ou empresa.

Torna-se então necessário, face a este deslocamento da complexidade de um nível institucional e nacional para um nível mais próximo das mesoestruturas, dispor-se de um sistema de referências adaptado a um novo contexto e a dados cuja renovação se tornou permanente. De acordo com que quadro se vão poder definir os conteúdos e explicitar as escolhas, esclarecer os cenários considerados pelos actores e justificar os critérios que, sem deixarem de terem consideração a estrutura e os seus dispositivos, servirão para as diferentes práticas de avaliação? (Figari, 1996, p. 37)

Há uma preocupação crescente na racionalização da oferta formativa, tendo em vista a qualidade das ofertas a disponibilizar. De salientar que os Centros de Gestão Participada, possuem uma capacidade de formação instalada que permite responder aos objetivos das FMC. Adotando esta perspetiva de renovação eficiente, criam-se as condições favoráveis para estimular o ajustamento das UFCD, à evolução dinâmica dos segmentos da procura individual e das entidades empregadoras. As FMC contribuirão, sem dúvida:

(...) para o reforço da empregabilidade/retorno ao mercado de trabalho dos desempregados, um dos objectivos específicos constantes da Iniciativa Competitividade e Emprego, com destaque para as vertentes relativas ao encaminhamento para CNO e para medidas de formação profissional e à reconversão profissional orientada para profissões estratégicas incluídas no CNQ (Neves, Cruz, & Silva, 2010, p. 15).

A qualidade da formação na modalidade FMC, forma uma questão central e decisiva para o futuro desta, em particular para a afirmação da FMC como formação profissional de ativos menos qualificados em Portugal.

Os autores (Neves, Cruz, & Silva, 2010, p. 15) destacam, porém, alguns pontos críticos da FMC, que podem ser alvo de melhoria em termos futuros, incidindo em concreto na atualização e revisão dos conteúdos de formação (existem conteúdos que se encontram desatualizados face às necessidades da oferta e da procura) dos referenciais do CNQ; a duração das UFCD (organização das UFCD em períodos de duração menos rígidos, uma vez que a duração de 25 e 50 horas dificulta a distribuição temporal dos módulos e o número de horas nem sempre se encontra adequado aos conteúdos, sobrepondo-se inclusive em algumas temáticas pertencentes a determinadas UFCD,

revelando-se excessivo, nalguns casos e limitado, noutros); desenvolver UFCD transversais (criação de um pacote de UFCD transversais) que não se encontrem associadas a uma área de formação específica, evitando que existam UFCD que versam sobre as mesmas temáticas em vários percursos ou a existência de algumas que, embora sejam transversais, se encontram associadas apenas a uma área de formação. No que diz respeito à temática da componente avaliativa em contexto da FMC, entendida do ponto de vista da ação da formação e da prática desenvolvida pela entidade, os autores (Neves, Cruz, & Silva, 2010, p. 75) destacam o:

- Não aproveitamento da adopção de métodos de avaliação com carácter mais qualitativo e contínuo, explicitada na própria mudança dos conceitos que lhe estão associados (“ficha de trabalho” e “validação/não validação” de formandos). Esta transformação não foi acompanhada pela introdução de critérios na grelha de análise que valorizassem o sentido da mudança.
- Ausência de “feedback” estruturado que facilite a aprendizagem de melhorias a introduzir no futuro (comprovada no confronto entre a Notificação da proposta e a Decisão de aprovação emitida pelo POPH). Esta situação pode indiciar que a avaliação não é utilizada como instrumento para melhorias nas organizações, quando as recomendações avaliativas podem revelar-se fundamentais para operar melhorias quer na qualidade dos resultados a alcançar pelos projectos aprovados, quer em novos períodos de candidatura.

Em detrimento de um modelo tradicional de formação contínua, baseado na oferta de formação frequentemente desligada das reais necessidades individuais e das entidades empregadoras, afigura-se aconselhável equacionar o papel das FMC no panorama de uma estratégia, mais ampla e ambiciosa, de dupla certificação dos adultos pouco qualificados em Portugal, pelo que não é possível isolar o seu contributo (e a sua necessária complementaridade) do de outras duas ofertas da educação e formação de adultos que têm vindo a ganhar uma dimensão e importância incontornáveis: os processos de RVCC escolares e profissionais e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

No panorama atual das FMC, desde 2008 até ao presente, esta modalidade de formação, continua a ter grande adesão, integrada nas mais diversas funcionalidades, desde logo, pelos beneficiários diretos, é considerada a tipologia que melhor se adapta à disponibilidade dos ativos empregados e das empresas, permitindo aos indivíduos que possam ir frequentando as UFCD de acordo com as suas disponibilidades pessoais e profissionais, constituindo-se como uma boa ferramenta para assegurar a formação contínua. Os Cursos EFA são muito longos e rígidos, pelo que as FMC tornam-se mais eficientes. Em suma, responde de forma mais adequada às necessidades dos ativos empregados e desempregados que pretendem aumentar as suas qualificações profissionais, na perspectiva de ALV. As FMC têm associadas vantagens relevantes, contudo, haverá

certamente aspetos a melhorar. O impacto da FMC pode ser entendido pelo indivíduo como uma mais-valia e no aumento da auto-estima no sentido de uma satisfação individual, melhoria da carreira profissional, melhorar a escolaridade, há “(...) *portanto, um forte reforço no domínio da autoimagem, da autoestima, do raciocínio e pensamento crítico, da motivação para aprender e das novas tecnologias. A literacia e as soft skills possuem um peso de 23% na melhoria/ganhos de competência*” (Cardoso, 2012, p. 10). Mas, na verdade não é o que tem acontecido, pois, em termos de impacto profissional da formação, há uma limitação nos aspetos positivos apresentados, por um lado pode existir maior capacidade para procurar outros empregos, mas por outro, verifica-se uma reduzida possibilidade de aumento salarial, a obtenção de um novo emprego adequado às habilitações e acesso a funções de chefia, logo, “(...) *as repercussões na atividade laboral são diminutas, para poderem constituir elemento de disseminação social gerador de procura*” (Cardoso, 2012, p. 12).

As áreas técnicas de formação são as que detêm um maior impacto médio no crescimento de remunerações, e o aumento da probabilidade de emprego, para os desempregados quando integrados em processos de RVCC profissionais e a FMC quando articuladas com RVCC escolar. É possível identificar os aspetos mais positivos das FMC, segundo a AD e C.I.P. (2015, p. 23):

- As Formações Modulares Certificadas (FMC) têm associadas vantagens relevantes para o desenvolvimento das qualificações dos adultos, que são reconhecidas pelos empregadores e pelas entidades formadoras: i) a possibilidade de definir ações de formação à medida das necessidades de cada momento; ii) a flexibilidade dos percursos formativos, pela sua natureza modular e pela curta duração, possibilitando a realização de percursos formativos completos de forma intermitente; iii) a atribuição de certificação escolar e/ou profissional e total ou parcial (acumuláveis para uma certificação total); iv) a possibilidade de adquirir competências específicas (com certificação parcial); v) dispensar ausências prolongadas do local de trabalho para a frequência de formação; vi) permitir a entrada dos formandos a meio do percurso formativo, não exigindo que se frequente o percurso completo.
- O perfil de formandos abrangidos pelas FMC corresponde aos objetivos desta medida, uma vez que abrange pessoas com baixas qualificações (a maioria dos formandos tem habilitações iguais ou inferiores ao 3º ciclo do ensino básico) e empregadas.
- Identifica-se uma relação positiva entre a evolução das remunerações e a conclusão de FMC.
- O efeito após inscrição é positivo nas FMC, mas inferior ao dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) (3% para os homens e 1% para as mulheres), sendo este efeito mais reduzido justificado pela reduzida duração média destas formações.

bem como aspetos a melhorar:

- Apesar do elevado número de abrangidos pelas FMC, são limitados aqueles que frequentam as mesmas no quadro de um percurso qualificante.

- As FMC, pela sua reduzida duração média (cada formando realiza dois módulos/50horas) não são suficientes para combater fragilidades mais acentuadas dos trabalhadores no que diz respeito à sua integração no mercado de trabalho e também à sua qualificação de base.
- Acesso limitado a FMC de trabalhadores de empresas de menor dimensão, entre outras razões, pela dificuldade que estas empresas têm em constituir um grupo de trabalhadores com o número mínimo de formandos exigido para uma ação.

Na perspetiva de Feio (2015, p. 204) coloca-se o desafio da oferta formativa, no ajustamento entre procura e oferta de qualificações, isto é, desenvolver percursos de formação ajustados e direcionados às necessidades das empresas e do mercado de trabalho, requer formar pessoas com qualificações de que as empresas e outras entidades empregadoras necessitem ou venham a necessitar, num futuro próximo.

As entidades assumem um papel determinante, no seu envolvimento nos processos formativos para que reflitam as suas necessidades e que as qualificações produzidas sejam reconhecidas e valorizadas pelo mercado.

Pretende-se, ainda, potenciar a procura de formação, coresponsabilizando simultaneamente as entidades empregadoras, os ativos empregados e os desempregados na procura de respostas de formação que promovam a melhoria dos desempenhos profissionais, bem como promover o ajustamento entre a oferta e a procura de formação. Refere (Feio, 2015) que embora o apoio público à formação profissional ao longo destas duas últimas décadas, em larga medida por efeito da intervenção do FSE, Portugal ainda não alcançou os padrões europeus, há ainda um longo caminho a percorrer.

Na transição do QREN para o PT2020, de acordo com o Plano Global de Avaliação, elaborado pela (AD&C,I.P., 2015), tem-se como objetivo promover uma *cultura de avaliação*, de modo a que a conceção e a implementação das políticas e dos programas beneficiem de avaliações de qualidade, suportadas em evidências sobre a eficácia, eficiência, e impacto das intervenções, quer individualmente, quer de modo agregado ao nível da política pública cofinanciada.

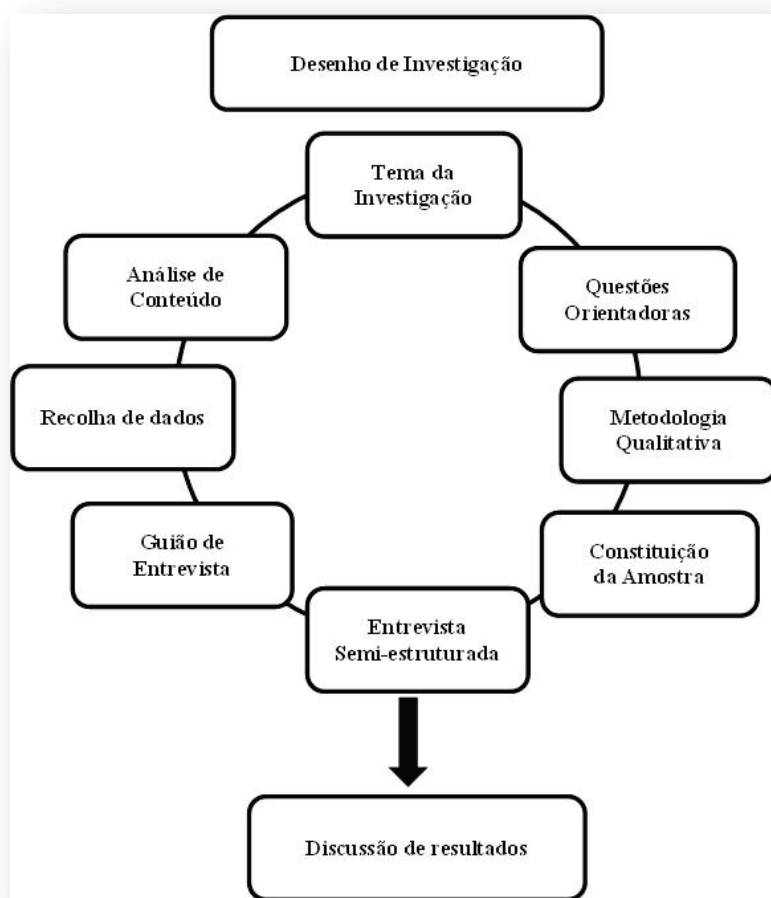
II SEGUNDA PARTE: Estudo empírico

CAPÍTULO III: Percurso metodológico da investigação

Como nota introdutória, os capítulos anteriores centraram-se numa fase heurística sobre o objeto de estudo, na generalidade, e todo o trabalho de investigação foi sustentado nos pressupostos teóricos apresentados, com base na revisão bibliográfica realizada. Neste capítulo o que se pretende explicitar de forma clara é precisamente a problemática em estudo e a metodologia utilizada, no âmbito deste trabalho de investigação. Todo o *desenho da investigação* (ver Figura 3) foi estruturado seguindo uma linha orientadora, inicialmente, através da apresentação da relevância e justificação do tema de investigação, e, de forma sequencial, o percurso metodológico que irá sustentar todo o plano de estudo, elencado nas questões orientadoras e nos objetivos, na seleção dos participantes do estudo, definida a amostra com base em critérios específicos e, por fim, como suporte à recolha de dados, escolhe-se os métodos, as técnicas e os instrumentos e agiliza-se todo o processo de recolha, tratamento e análise dos dados, na aplicação da técnica escolhida, e “(...) *não menos importante - aos procedimentos de validação das construções conceptuais através da verificação empírica*” (Moreira, 2007, p. 27), tendo em conta os critérios a considerar, neste estudo qualitativo, nomeadamente, a confiabilidade e a *autenticidade* (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 24), na prossecução do resultado final da investigação. Escolhido o local de intervenção, e como princípios orientadores deste estudo, foram considerados e respeitados os valores sociais e éticos, na recolha da informação relevante, inicialmente, por via do pedido de autorização dirigido ao Diretor do Centro de Formação, no qual foi explicada a pertinência da pesquisa e da reflexão produzida podendo constituir-se como uma mais-valia ou melhor compreensão do assunto a ser estudado, e depois, no momento da aplicação das técnicas de recolha de dados, através de um termo de consentimento livre e esclarecido a todos os participantes, respeitando a privacidade e a confidencialidade, em todo o processo da pesquisa. Seguir-se-á a sua operacionalização, que sofrerá intervenções em função das circunstâncias. A minha sensibilidade e plena consciência de que a existência de possíveis constrangimentos e/ou limitações, são fatores críticos, que podem em determinado momento, interferir e/ou constituir-se como um entrave à prossecução e desenvolvimento deste trabalho de investigação, não obstante, foi um desafio interessante e extremamente enriquecedor.

Não se dispensará nunca o analista, contudo, de exercer uma vigilância crítica sobre o trabalho que vai executando, exigindo-se a si próprio, por conseguinte, o questionamento, a discussão, a fundamentação, a demonstração e a justificação da leitura efectuada, não se apresentando, portanto, os chamados procedimentos de validação como desligados da própria essência do método científico, ou como isoláveis no seu interior, sendo por ele constituídos e constituindo-se enquanto actividade crítica (Rodrigues, 2002, p. 223).

Figura 3: Metodologia do estudo empírico



Fonte: Execução própria

3.1. Tema de investigação: relevância e justificação

(...) a investigação é um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 104).

Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar (Hill e Hill, 2009, p. 19).

O trabalho de investigação empírico desenvolvido, centrou-se na temática “*A avaliação na formação modular certificada: representações e funções na perspetiva dos atores envolvidos num Centro de Formação de Gestão Participada*”, e para justificar a escolha/formulação do problema de pesquisa e torná-lo investigável, considerou-se relevante explicitar as razões, fazendo uma breve reflexão pelo interesse na área de educação e formação de adultos , especificamente a Formação Modular Certificada.

Em grande parte, justifica-se pela *experiência pessoal e profissional* (Moreira, 2007, p. 67), quase sempre relacionada com a área da formação, há já duas décadas, desempenhando funções como técnica de orientação escolar e profissional e como formadora (interna/ocasional) neste Centro de Formação e também académico (numa fase posterior).

A observação dos vários momentos de transição pela qual a EA passou, com avanços e recuos nas políticas educativas e formativas da parte das entidades governamentais/Órgãos de Gestão, decisões essas, que condicionam de forma direta e indireta, a vida das pessoas, obrigando as instituições de formação a adaptações constantes pelas orientações/indicações recebidas, quer pelo IEF, quer pela ANQEP, arreigadas às recomendações vindas da Europa, no que diz respeito às novas diretrizes no campo da ALV, pela preocupação renovada na educação de adultos aprendentes, e agora, segundo o PNR do atual Governo, (a intenção consiste em atingir uma taxa de participação de adultos em ações de ALV de 15% em 2020 e 25% em 2025), seguindo a tradição, provocará certamente alguma mudança no sistema.

É sabido que em Portugal, comparativamente à Europa, desde sempre e até ao momento, os níveis de escolaridade da população adulta são baixos, pois muitas pessoas atendendo às vicissitudes da vida, desistiam da escola e entravam no mercado de trabalho. Independentemente da mobilização realizada a este propósito, através da Iniciativa Novas Oportunidades, considerado como um marco, entre muitos outros, que se preocuparam e preocupam pela EA, mas que não tiveram a projeção desta, com o intuito de aumentar a qualificação da população portuguesa, não resolveu obviamente o problema.

Assiste-se à precariedade da atividade laboral e nas relações que se estabelecem nesse contexto. Outrora seria mais fácil arranjar emprego, mesmo com baixas habilitações. O mercado de trabalho está completamente transformado, não há emprego para todos, os empregos são precários, remunerações baixas ou não condizentes com as competências, as razões, essas, são várias, pelo excesso de oferta de mão-de-obra muitas vezes não qualificada, com falta de competências técnicas ou com qualificação a mais para ocupar determinado posto de trabalho, situação de desemprego em idade avançada, onde não raras são as vezes em que se ouve os adultos dizer “*sou demasiado novo para a reforma, demasiado velho para trabalhar*”, originando angústia, revolta interior, numa relação antagónica de motivação/desmotivação, os adultos enfrentam dificuldades acrescidas em construir o seu projecto de vida. O que fazer então, para mudar? A procura pela formação, não sendo panaceia para todos os males, conforme refere (Boutinet, s.d., p. 200) “(…)

panaceia para uma indisposição profissional, para a reestruturação de um serviço, para a preparação de um plano social, para uma promoção profissional, para um problema de qualificação, para uma possível inserção, para a introdução de uma alteração sociotécnica...”, poderá ser entendida como um investimento, um complemento, desenvolver, reciclar ou melhorar competências, visando a integração no mercado de trabalho, por um lado, e por outro, mudar de profissão, entre outras situações, dependendo dos objetivos a que cada um se propõe atingir. Refere Barbier (1985, p. 176), na formação, mudar é na maior parte das vezes uma ação de transformação dos indivíduos.

Durante este voo de borboleta há momentos em que a actualização, o aperfeiçoamento ou até a reconversão profissionais se tornam actos imperiosos. O acesso à informação oportuna e pertinente e o acesso a um lugar de formação passam a constituir uma necessidade também comum e ao longo da vida” (Azevedo, 1999, p. 55)

E parafraseando Boterf (2000, p. 39) exigindo por parte do indivíduo adulto uma capacidade de adaptação a situações constantes e complexas a meios turbulentos e ao inédito, logo, neste *métis* “(...) *A formação torna-se um utensílio privilegiado, destinado a favorecer a promoção e a realização da vida adulta*” (Boutinet, s.d., p. 46). É que, defende Canário (1997, p. 28), a “(...) *formação não visa, pois, transformar os indivíduos para os adaptar ao trabalho, mas a transformação do próprio contexto de trabalho*”.

E, com base nesta reflexão, colocar em questão três situações-problema: *Para que serve a formação? Qual o seu sentido? Como aferir o (in)sucesso da formação?* No que diz respeito às duas primeiras, consegue-se fundamentar com base nas preocupações existentes acerca desta problemática, e a este propósito, referem os autores Amiguiinho e Canário (1994, p. 50)

Para que serve a formação? Qual o seu sentido? Que adequação e que pertinência face a um determinado contexto? A resposta a este tipo de questões precede a elaboração de uma oferta formativa. Nem a resposta é unívoca, nem a formação se define como um domínio exclusivo ou predominantemente técnico. Desenvolver uma dinâmica formativa significa instituir modalidades de intervenção social que, em última análise deverão conduzir à produção de mudanças individuais e colectivas.

Em relação à terceira, sustenta Lemos (1989)

Quando algo está mal temos tendência a culpabilizar, quando na realidade o que deve ser feito é tentar encontrar as causas do insucesso e actuar introduzindo modificações visando o melhoramento. O objectivo é melhoria constante do serviço que é prestado em qualquer organização social, e muito mais quando se estende ao campo da educação.

Nesta abordagem reflexiva, partindo de duas realidades completamente distintas no desempenho da minha atividade profissional, por um lado, como técnica de orientação

escolar e profissional, a partir de um dado momento, precisamente, em 2007, altura em que se dá a Reforma do Sistema de Educação e Formação Profissional, em Portugal, ao nível da criação do SNQ, surgem os referenciais do CNQ, originando transformações na representação e nas funções dos atores sociais, das instituições de formação, em todo o processo formativo.

E, de forma empírica, analisando os relatórios de execução física do IEF, desde a constituição da FMC até ao presente momento, assistiu-se a uma procura considerável, por parte dos adultos. O motivo primordial centrado no carácter flexível que esta modalidade, apresenta, bem como a sua finalidade, ou seja, em tempo útil, dependendo do objetivo que cada indivíduo se propõe atingir, podendo levar à frequência da totalidade do referencial de formação de nível 2 ou 4, ou, simplesmente de UFCD de 25 ou 50 horas de forma isolada, numa dada área de formação, e reunindo os requisitos necessários e complementares, nomeadamente a habilitação correspondente a cada nível e a respetiva prática em contexto de trabalho, adquirem determinada(s) competência(s), por via da emissão de um certificado/diploma, consoante os casos.

No hiato, entre a constituição da FMC até aos dias de hoje, é possível observar-se o desconhecimento deste tipo de oferta formativa, no geral, e se perspetivarmos a FMC, na diversidade e aplicabilidade à qual está circunscrita, será pertinente perceber onde reside esta falha/ausência de informação/divulgação, estará na pessoa em si mesmo, alienada no seu ambiente, ou, nas entidades competentes (serviços de emprego, de orientação) que não conseguem fazer chegar/partilhar a informação.

Entretanto, como formadora certificada com o CPP¹², numa relação mais direta com as práticas formativas, no início da acção/curso, e de forma resumida, partindo do perfil de partida dos formandos, definida a estratégia, métodos e meios pedagógicos, os objetivos gerais e específicos, a aplicar mediante os conteúdos a lecionar, explicados e negociados os critérios da avaliação com os formandos, estabelecia-se a relação de formação, e, por fim, definia-se o perfil de chegada dos formandos. No final da acção de formação, havia a preocupação em saber o que poderia ter corrido menos bem ao longo do curso, como forma de aferir resultados, o Centro de Formação, aplicava inquéritos aos formadores e aos formandos, inicialmente em suporte papel, atualmente, são preenchidos de forma digital, recorrendo à internet. Posteriormente, e, mediante a análise desses mesmos resultados, o retorno da informação era difundida pelo coordenador da acção, via telefone ou presencial, dependendo das circunstâncias, e identificados possíveis erros, havendo, tentar corrigi-los,

¹² Certificado de Aptidão Pedagógica (CPP), emitido pelo IEF

no sentido de subsidiar a melhoria em futuras situações formativas, delimitado à função de formador/a. Com efeito, entende (Boutinet, s/data), avaliar uma ação, significa saber como nos saímos, e nunca nos saímos muito bem.

A FNC, como modalidade de formação, constituiu-se como uma mudança de paradigma da formação profissional. Tudo era novo, as terminologias usadas assumem outra especificidade, com características distintas, obedecem a um desenho institucional (referenciais do CNQ sob a tutela da ANQEP e, regras de financiamento (POISE e POCH)), obrigando a repensar as formas de trabalho e, em concreto, no modo de agir no processo formativo e de adaptação, por parte dos atores sociais envolvidos no processo formativo (gestores de formação, coordenadores, formadores, formandos, entre outros), nas relações de formação que estabelecem entre si, nas instituições que promovem/organizam ações de formação.

Após a revisão bibliográfica acerca desta modalidade de formação, que nos remeteu para uma insuficiência de orientações técnicas, para além do dispositivo legal¹³, existe apenas um *Guia Organizativo* e um *Guia de Orientações para a Formação Prática em Contexto de Trabalho*, elaborado pelo IIEFP, e no sítio da internet da ANQEP, servindo como apoio na orientação técnica específica sobre as FMC, explicitando formas de intervir por parte daqueles que intervêm no processo formativo.

Por *ventos que sopram do exterior para o interior*, existe uma preocupação crescente pelos resultados das aprendizagens, o qual, requer por parte das instituições de formação, predisposição para a análise e a avaliação desses mesmos resultados, a ideia-chave, está seguramente na assunção da qualidade em detrimento da quantidade dos cursos produzidos, visando a melhoria da formação.

Relativamente aos apoios comunitários, em termos de financiamento a projetos de diversa natureza, as entidades efetuam candidaturas aos programas operacionais do PT2020, assente na premissa de maior controlo e gestão dos fundos comunitários. A ideia subjacente a este propósito, será, gerir melhor os fundos disponibilizados a cada temática, e verificar se estes, efetivamente, cumpriram a sua missão, com base nos resultados esperados. A este propósito entende de Ketele e Roegiers (1993, p. 75), a verificação consiste em “(...) *verificar que um determinado dispositivos (...), é aplicado ou que determinado resultado concreto esperado foi realizado*”. É que as regras, quanto ao

¹³ Portaria n.º 230/2008, de 07-03-2008, republicada pela Portaria n.º 283/2011 de 24-10-2011, definem o regime jurídico dos cursos EFA e das formações modulares

financiamento das FMC, têm um caráter volátil, exigindo uma constante adaptação das instituições de formação ao inesperado.

Em termos académicos, a curiosidade e o interesse sobre esta temática, surgiu durante a fase do pré-projeto de investigação, no qual foi elaborado um esquema para prospeção e recolha de informação qualitativa (material empírico), e teve como principal objetivo obter um registo descritivo, baseado no discurso de todos os atores implicados, quanto à problemática lançada, em concreto nas práticas avaliativas e nas ações de formação, desenvolvidas pelo Centro de Formação, no âmbito da avaliação da FMC, constituindo-se como indicadores iniciais do estudo ou *a minha pergunta de partida*, a que se referem os autores Quivy e Campenhoudt (1995) e Torres e Palhares (2014, p. 23), substanciada na questão “*Como é desenvolvida a avaliação, nas formações modulares certificadas, no Centro de Formação*”. Esta tem como função traçar “*(...) o rumo da problemática teórica, abrindo e delimitando um espaço de visibilidade de perspetivas e conceitos considerados fundamentais ao aprofundamento do objeto de estudo*”.

Uma primeira abordagem baseou-se em conversas informais com os atores responsáveis pelo processo formativo: diretor; responsável pela formação (adjunto da direção); coordenador técnico (foi sugerido inclusive estudo sobre a problemática das desistências e consequente interrupção do processo formativo e a respetiva exclusão dos formandos dos cursos das FMC); responsável pela qualidade (cabe-lhe a função de rececionar os inquéritos preenchidos pelos formandos e formadores no final das ações, e o respetivo tratamento informático) e, por fim, com alguns formadores e formandos, das FMC.

Foi, então, possível observar de forma empírica, que o discurso por parte dos responsáveis, incidia sobre duas perspetivas: a avaliação na formação e avaliação da formação. Em relação à primeira, reside na intenção de descobrir na relação que se estabelece entre o formador e o formando, qual a forma de avaliar na FMC, por parte do Centro de Formação segue o prescrito pelo dispositivo legal das FMC ou segue algum modelo que considera mais ajustado. E por outro lado, quanto à avaliação da formação, remete para o exigido legalmente pela DGERT, integrado no *dossier* técnico-pedagógico da formação¹⁴, subsidiado apenas e só na avaliação das aprendizagens e na avaliação da satisfação da ação.

¹⁴ Portaria n.º 851/2010 de 6 de Setembro, define o novo regime de certificação das entidades formadoras, e tem por base os princípios estabelecidos no âmbito da reforma da formação profissional, orientados para a melhoria da qualidade da formação e os seus resultados, através do reforço da capacidade das entidades formadoras e do acompanhamento regular da sua actividade. A DGERT regula o processo de certificação das entidades formadoras, no entanto, de acordo com o

No que diz respeito aos formadores, a preocupação fundamenta-se pela importância em aceder aos dados dos resultados dos inquéritos, aplicados em termos da avaliação ao formador (quer pelos formandos quer pelo coordenador), aguardando o retorno de informação quanto à atividade desenvolvida em todo o processo formativo.

Quanto aos formandos preenchem os inquéritos, dispõem deste instrumento, entendido como uma oportunidade para poder expor alguma coisa que correu menos bem, ao longo da formação.

Sucedem que, ao analisar esse *dossier*, na dimensão avaliativa, revela disparidade de procedimentos entre o que é feito e o que é regulado, ou no mínimo, cumpre-se o essencial. Coloca-se a questão, a este propósito, será pela inexistência de recursos humanos qualificados na área da avaliação da formação, será desinteresse e só se faz o estritamente necessário e por imposição legal, que outros fatores existem, e ao mesmo tempo se desconhece, ou estão ocultos.

Toda esta reflexão, subsidiou o fio condutor dos princípios norteadores que conduziram à escolha e relevância em investigar este tema.

No acervo das realidades experienciadas anteriormente, e de forma empírica, em conjunto com a receptividade sentida aquando da apresentação do trabalho de investigação, aos responsáveis pela formação, do Centro de Formação onde se realizou a intervenção, ao considerar relevante e pertinente a problemática do trabalho de pesquisa, na expectativa de que toda a reflexão produzida pela investigação fosse entendida como uma mais-valia, foi um momento motivador e factor determinante, a alavanca necessária para prosseguir este longo caminho.

3.2. Metodologia de investigação

(...) Afinal tome-se o caminho que se tome, a *disciplina* metodológica acaba por ser uma exigência de qualquer *acto de investigação* (Moreira, 2007, p. 99).

A metodologia da investigação estrutura-se em dois momentos diferenciados e interdependentes. O primeiro é o da descoberta da verdade, que agrupa todos os actos intelectuais indispensáveis à formulação e resolução do problema estudado. Enquanto o segundo diz respeito à transmissão da verdade descoberta, com todos os problemas que o sistema da composição levanta. Ambos os momentos implicam não só operações cognitivas específicas como designam uma ordem cronológica de abordagens que lhes garante a validade científica (Eco, 1977, pp. 15-16).

A construção de um quadro teórico requer, segundo de Ketele e Roegiers (1993, p. 212), “(...) *um conjunto de problemas bem enunciados, de conceitos bem definidos e diferenciados e de hipóteses coerentes entre si e em relação a hipóteses já verificadas*”. Não há nada mais prático do que uma boa teoria.

O quadro teórico-metodológico tem a ver com as ferramentas de pesquisa científica, que seguem uma metodologia própria, mediante os dados que pretendemos analisar, isto é, se qualitativa, se quantitativa, e qual o significado que se pretende inferir, permitindo ao investigador enriquecer o seu conhecimento do fenómeno. A este propósito, refere Moreira (2007, p. 22) “(...) *não se trata de uma mera escolha de métodos qualitativos em vez de métodos quantitativos. Tem mais que ver propriamente com os procedimentos metodológicos que derivam das posições adoptadas (...)*” nos níveis ontológico (a natureza da realidade investigada e a sua forma) e epistemológica (o modelo de relação entre investigador e investigado). É que, defende igualmente este autor, quando “(...) *se parte de um realismo crítico (uma realidade ‘real’ mas apenas probabilisticamente apreensível) e se defende a comunicação sujeito-objecto, conceder-se-á forçosamente (dentro de uma lógica experimental reconsiderada) uma maior atenção à utilização do métodos e técnicas qualitativas*” (Moreira, 2007, p. 22).

Neste sentido, a metodologia utilizada neste projeto de investigação, inscreve-se numa metodologia de orientação qualitativa, visando obter dados descritivos, os quais “(...) *procuram dar a conhecer como é a realidade social, de um modo pormenorizado, aproximando-se por vezes do estabelecimento de relações entre fenómenos e características desta realidade*” (Moreira, 2007, p. 89), em que os participantes da investigação, são estudados ao pormenor, no seu contexto natural.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (Martins, 2006, p. 68).

Entende Moreira (2007, p. 49) que a “(...) *abordagem qualitativa parte, precisamente, do pressuposto básico de que o mundo social é um mundo contruído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados.*”, logo, é a descoberta (captação e reconstrução) de significados, que melhor

define esta abordagem, relacionada com a corrente interpretativista, em termos epistemológicos.

No âmbito do paradigma interpretativo, o objecto geral da investigação é o «mundo humano» enquanto criador de sentido, deste modo a investigação qualitativa interpretativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos «comportamentos» que manifestam (que são definidos em termos de «acções») (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 175).

No auxílio desta descoberta, recorre-se aos métodos, neste caso, qualitativos na tentativa de, e, segundo Moreira (2007, p. 49):

(...) - Entrar *dentro* do processo de construção social, reconstruindo os conceitos e acções da situação estudada, para

- Descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem acções significativas e criam um mundo seu (e dos demais)

- Conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas, isto,

- Recorrer a descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados de experiência, através da imersão nos contextos em que ocorre.

- Deixar para segundo plano (ou mesmo completamente de lado) as pesquisas comparativas estandardizadas, os experimentos, dada a necessidade sentida pelo investigador de se tornar particularmente sensível ao facto de que “o sentido nunca pode dar-se por adquirido” e que “está ligado essencialmente a um contexto” (...).

Os métodos qualitativos visam essencialmente, de acordo com Moreira (2007, p. 51), estudar os significados intersubjectivos, situados, construídos e usados (repetidos), elegem formas flexíveis de captar a informação recorrendo a uma linguagem concetual e metafórica, estudam a vida social no seu próprio quadro natural sem a distorcer ou controlar, elegendo a descrição densa e os conceitos compreensivos da linguagem simbólica, recebendo por parte dos investigadores quantitativos uma forte crítica por considerarem esta abordagem qualitativa assente na procura pela compreensão, interpretação, caracterizada como ambígua, pela simplicidade formal e estrutural dos seus modelos carentes de qualquer sofisticação matemática, entendendo a abordagem quantitativa mais na procura pela explicação, recorrendo, para tanto, à análise de factos objetivos, reais, existentes e submetidos a leis e padrões gerais, constituem-se, como metodologias divergentes em termos paradigmáticos, não sendo casuisticamente, melhor nem pior, depende do objeto de estudo que cada investigador pretende pesquisar.

As questões orientadoras da investigação, os objectivos definidos e, o quadro teórico que serve de suporte a este estudo empírico, levou a optar, pelo paradigma qualitativo de investigação, que será explicitado seguidamente.

3.3. Questões da investigação e objetivos

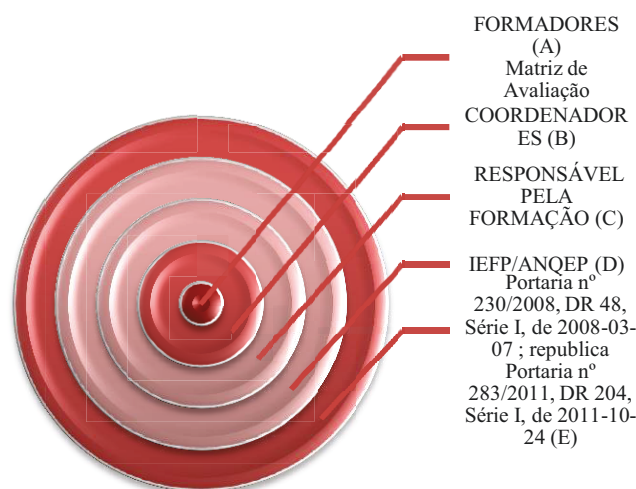
Tendo em consideração a temática “*A avaliação na formação modular certificada: representações e funções na perspectiva dos atores envolvidos, num Centro de Formação de Gestão Participada*”, deste trabalho de investigação, foram delineados objetivos, visando responder segundo Silvestre e Araújo (2012, p. 55) às questões: o quê? (explorar, descrever, prever); porquê? (explicar, entender, avaliar, avaliar impactos) e como? (visa a mudança uma vez avaliados os impactos e efeitos de intervenção), com especial enfoque para as duas últimas, de natureza qualitativa, no sentido, de obter descrições detalhadas de uma dada realidade, e que permita a interpretação de uma determinada situação ou contexto ou expliquem um fenómeno.

Assim, o campo de atuação da formação, no Centro de Formação, pode ser perspectivado e representado em termos avaliativos, face aos atores sociais implicados, da seguinte forma:

- Dispositivo/normativo legal, das FMC (políticas de formação)
- IEFP/ANQEP (orientações metodológicas produzidas para a FMC)
- Responsável pela Formação (relevância dos resultados)
- Coordenadores (acompanhamento, controlo e verificação dos resultados)
- Formadores (relação que se estabelece na formação, tendo em vista os resultados)

De forma elucidativa, foi elaborada uma matriz de avaliação, pela qual se rege o Centro de Formação, ao nível das representações e funções dos atores envolvidos no processo avaliativo, conforme Figura 4.

Figura 4: Matriz de avaliação



Fonte: Elaboração da autora

Para responder às questões de investigação formuladas, apresenta-se de seguida como suporte gráfico a **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** (ver) onde se pode representar as dimensões, as categorias de análise e as questões orientadoras, cuja finalidade, será entender, o discurso dos atores sociais envolvidos na FMC, face aos objetivos visados.

3.4. Formulação e delimitação da problemática do estudo

(...) capta-se a problematização do tema, porque não se pode falar coisa alguma a respeito de um tema se ele não se apresentar como um problema para aquele que discorre sobre ele (Severino, 2002, p. 54).

A definição do problema é de importância decisiva porque permite orientar todo o processo de pesquisa. No fundo toda a investigação, seja ela de cariz quantitativo ou qualitativo, procura encontrar resposta ou solução para um dado problema (Moreira, 2007, p. 67).

Refere Moreira (2007, p. 67) que a “(...) *formulação ou definição do problema deve entender-se todo o processo de elaboração que vai desde a ideia inicial de investigar algo até à conversão dessa ideia num problema investigável*”. Assim, a formulação do problema envolve dois aspetos fundamentais, por um lado, a lógica da formulação (saber vertical) e de outro, a delimitação do problema (saber horizontal).

Partindo da lógica da formulação, isto é, na definição das perguntas específicas de pesquisa, o que se pretende ver problematizado é:

1. Que representação se tem do que é a avaliação (que conceções de avaliação estão presentes nos discursos dos vários atores e para que modelos de avaliação reenviam essas conceções)?
2. Como é que a avaliação é pensada e concretizada no caso da FMC?
3. O que se faz com a avaliação que é realizada?
4. Como é que os processos de avaliação poderiam ser eventualmente transformados de modo a que se tornassem mais úteis para a FMC?

são questões, à qual se pretende dar resposta, a partir da realização das entrevistas e da análise documental, para poder compreender quais as representações da avaliação e seu papel nos processos formativos da FMC, tendo em conta o objeto de estudo deste trabalho. Com efeito, a “(...) *definição de uma pergunta é sempre provisória porque a principal tarefa da análise qualitativa é averiguar se a formulação ou definição foi bem elaborada*” (Moreira, 2007, p. 71), nada é imutável.

A definição do problema visa principalmente encontrar o que constitui, afinal, o foco central de toda a análise qualitativa: a *busca* do significado (Moreira, 2007, p. 70) pelo que a “(...) *definição de significado (não a sua captação nem a sua compreensão que só se obtêm através de e uma vez finalizada a investigação), conclui-se quando se especifique o tempo, o espaço, e o grupo (ou indivíduo), quer dizer, a situação objecto de estudo*” (Moreira, 2007, p. 70).

Defende Moreira (2007, p. 71) que definir o problema, formulá-lo é no fundo entrar em contato com ele, não delimitar as suas fronteiras, deve ter “(...) *uma formulação concisa, clara, objectiva, contendo um desafio à curiosidade e interesse*” (Salvador, 1986, p. 61).

Em suma, definir, portanto, não é delimitar, rodear, circunscrever com precisão um problema, mas situar, orientar, acercar, contatar com o núcleo, o centro do mesmo. Neste sentido, a delimitação do problema, deve ser entendido sob o ponto de vista de alguns critérios (espacial, temporal, geográfico, população, contexto em que se decide a pesquisa, entre outros), que se enuncia, seguidamente, na tentativa de encontrar o significado social do problema, deste trabalho de investigação.

3.4.1. Elementos concetuais: limites espacial e temporal

Em termos espaciais, este estudo foi desenvolvido num *Centro de Formação de Gestão Participada*¹⁵, é um centro de formação protocolar, criado ao abrigo da Portaria n.º 559/87, de 6 de Julho, entre o IIEFP e a Associação que representa o setor da atividade da construção, localizado na Maia, no distrito do Porto, sendo este, um organismo dotado de personalidade jurídica de direito público, com autonomia administrativa e financeira e património próprio, sem fins lucrativos e são atribuições do Centro promover atividades de formação profissional, visando o desenvolvimento dos recursos humanos no setor. Da oferta formativa constam várias modalidades de formação, nomeadamente, aprendizagem, educação e formação de adultos, formação modular, formação extra-catálogo, formação à medida, formação vida ativa, cursos de especialização tecnológica, nas mais diversas áreas de formação e, integra igualmente a rede de Centros Qualifica, sob alçada da ANQEP, e toda a informação foi recolhida via internet (site, redes sociais) e em suporte papel (catálogo da formação, flyers).

¹⁵ Centro de Formação Profissional de Gestão Participada, doravante, identificada como Centro de Formação, por uma questão prática, dada a extensão do termo.

De acordo com o Relatório de Execução Física e Financeira, realizado mensalmente, pelo IIEFP, são divulgados dados relevantes acerca da sua atividade operacional, no qual consta a ordenação dos centros face ao grau de execução das metas. Os Centros de Gestão Participada representam uma parte substancial do total da atividade desenvolvida integrados em medidas de Formação, pelo IIEFP, no qual se insere este Centro de Formação.

Quanto ao critério temporal, circunscreve-se à Formação Modular Certificada, sendo esta, uma modalidade de formação recente, definida pelo regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações através do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, entrando em vigor em 2008 até ao presente momento, considerado um instrumento constituído para funcionar como força impulsionadora, para a gradual concretização do primado da procura de formação. Geralmente, estruturadas sob a forma de UFCD realizadas de acordo com os referenciais de formação previstos no CNQ, em permanente atualização, regulado pela ANQEP e, financiadas, pelos programas operacionais do PT2020 (POCH e POISE).

Na diversidade da oferta formativa apresentada pelo Centro de Formação, e de acordo com a informação obtida, internamente, junto do Departamento de Planeamento, a FMC, entre 2010 e 2016, foi a modalidade que alcançou maior volume de formação e com mais destinatários abrangidos, em detrimento de outros projetos formativos. Externamente, segundo os dados retirados do sítio da internet do IIEFP, desde 2008 até 2012 a informação relativamente à FMC estava uniformizada, englobando a totalidade dos CGP, não era possível fazer-se a diferenciação entre centros, só a partir de 2013 até hoje, é que alteraram a leitura dos dados, e passou a fazer-se a respetiva distinção. Não sendo exequível fazer qualquer relação de comparação com outras realidades, não cabe aqui a intenção e relevância de o fazer nesta investigação, importa apenas estabelecer a ligação entre a informação que é dada internamente e a que é apresentada externamente, ao Centro de Formação e, constatar, que ambas conferem, que a FMC, efetivamente, foi a modalidade com maior volume de formação e com mais destinatários abrangidos, a partir do momento da sua existência, em detrimento de outras, disponibilizadas pelo Centro.

Como trabalhadora estudante seria muito difícil encontrar toda a logística necessária, em termos de recolha de informação, que me permitisse escolher outra instituição de formação, para fundamentar esta investigação. A escolha, justifica-se, por ser o local onde exerço a minha atividade profissional, e por ser mais fácil o acesso à informação. Não obstante, integrada na cultura da organização, sensível às questões éticas, procurei manter

o maior distanciamento em relação ao objeto de estudo, e desenvolver a investigação com o maior rigor, autenticidade e imparcialidade.

Escolhi, esta temática de investigação, por não ser um projeto que me envolva diretamente e, no qual, tinha grande interesse em explorar.

3.4.2. Caraterização do participantes do estudo: população/amostra

No início de um projeto de investigação, neste caso, qualitativo, para estudo de uma dada realidade social, que é objeto do estudo, a amostragem constitui-se como a primeira operação empírica e obrigatória, paralelamente a outras atividades arreigadas ao projeto.

Diz (Moreira, 2007, p. 111) que a “(...) amostragem é o procedimento através do qual se extrai de um conjunto de unidades que constituem o objecto de estudo (a população), um número reduzido de casos (a amostra), selecionados por critérios que permitam a generalização a toda a população dos resultados obtidos”. Este autor, refere ainda, que na investigação social, recorre-se à amostragem, por diversos motivos: pela representatividade, pelo aprofundamento e rigor no controlo e qualidade do estudo, diminuir o tempo para a recolha e elaboração dos dados, entre outras situações.

A população consiste na definição de *quem* será objeto da pesquisa. Assim, entende Moreira, (2007, p. 111) por

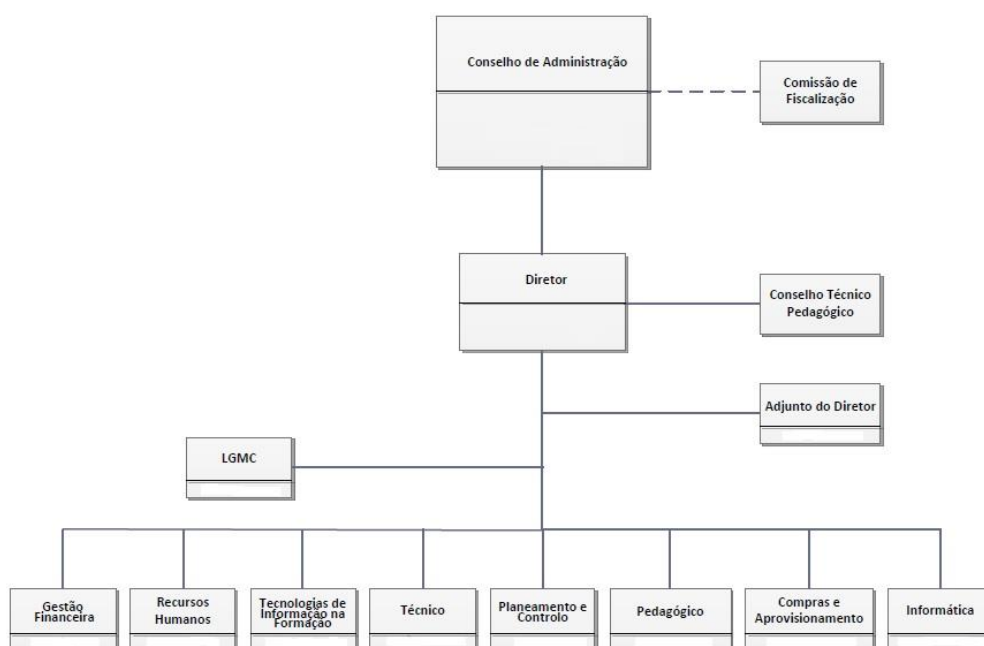
(...) população (ou *universo* de estudo) um conjunto N (tamanho da população) de *unidades* (também chamadas de unidades estatísticas) ou elementos que constituem o objecto de estudo. Estas *unidades de análise* dependem, claro, do problema a ser investigado e dos objectivos da investigação, isto é, de “quem” vai ser estudado.

Nesta ordem de ideias, a população é o objeto que se quer conhecer, e recorre-se à construção da amostra como instrumento para esse conhecimento. Para de Ketele e Roegiers (1993, p. 77) a amostra “(...) deve ser simultaneamente pertinente em relação à informação que se procura e em relação ao objetivo da recolha e ainda realista em relação ao tratamento que se pretende efectuar.”. Seria necessário construir uma base de amostragem, composta por uma lista de elementos ou unidades da população em estudo, sendo esta uma técnica utilizada para seleção da amostra, o qual vai possibilitar o estudo das características da população.

Antes de se apresentar os critérios sobre os quais se fundamentou a seleção dos participantes do estudo e a construção da respetiva amostra, deste trabalho de investigação, convém referir, que o Centro de Formação é composto por uma *População/Universo* (Hill e Hill, 2009) de 91 funcionários, distribuídos por vários departamentos e serviços, com

funções distintas e com carácter de efetividade em termos de vínculo laboral, distribuídos por vários departamentos, conforme o organigrama apresentado na Figura 5. Para além destes, é composto por prestadores de serviços (formadores externos, consultores, outros), com contratos específicos inerente ao serviço prestado. “À totalidade destes elementos, ou das «unidades» constitutivas do conjunto considerado, chama-se «população», podendo este termo designar tanto um conjunto de pessoas como de organizações ou de objectos de qualquer natureza” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 159).

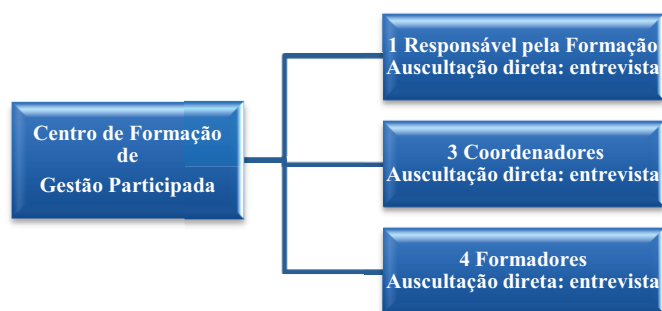
Figura 5: Organigrama do CFGP



Fonte: adaptado CFGP

Referem Quivy e Campenhoudt (1995, p. 159), “(...) uma vez delimitada a população (...) nem sempre é possível, ou sequer útil reunir informações sobre cada uma das unidades que a compõem”. Pelo facto de se atuar sobre um conjunto reduzido n e não na População N , no seu todo, elaborou-se uma amostra com carácter não-probabilístico, não-aleatório tendo os participantes sido escolhidos por conveniência. Neste sentido, e, na proporção da População do Centro de Formação, construiu-se uma amostra representativa de oito (8) participantes do estudo a ser auscultados, representados da seguinte forma (ver Figura 6):

Figura 6: Amostra representativa a ser auscultada



Fonte: Elaboração da autora

Para o processo de obtenção do tamanho da amostra representativa, a caracterização/seleção dos participantes no estudo, centrou-se nos seguintes critérios:

- Responsável pela Formação (RF): com vínculo laboral efetivo, assumindo a responsabilidade pela gestão da formação, no Centro de Formação, sensivelmente há 29 anos no exercício desta função.
- Em relação à escolha dos coordenadores, num universo de doze foram selecionados três, com vínculo laboral também efetivo:
 - Coordenador 1 (C1): por ser o mais experiente no desempenho da função como coordenador há 18 anos, no Centro de Formação, e mais tempo ligado às FMC, coordena vários níveis 2 e 4 e de várias áreas, da FMC, EFA, e do CNQ e, também de formação à medida nas empresas (extra CNQ);
 - Coordenador 2 (C2): por ser também experiente como coordenador há 10 anos, no Centro de Formação, e mais tempo ligado às FMC, coordena vários níveis 2 e 4 e de várias áreas da FMC, EFA e também da Aprendizagem, do CNQ;
 - Coordenador 3 (C3): por ser o que tem menos experiência como coordenador há 6 anos, no Centro de Formação, está há menos tempo ligado às FMC, coordena vários níveis 2 e 4, de várias áreas da FMC, do CNQ.
- O Centro de Formação recorre a formadores externos e internos fixos e eventuais/ocasionais, contudo, não sendo possível aferir quanto aos primeiros, o seu n.º total, dado o carácter volátil (entrada e saída de formadores, após o contrato realizado para cada UFCD), a escolha incidiu sobre três formadores externos no desempenho da sua função como prestadores de serviço e um interno com vínculo

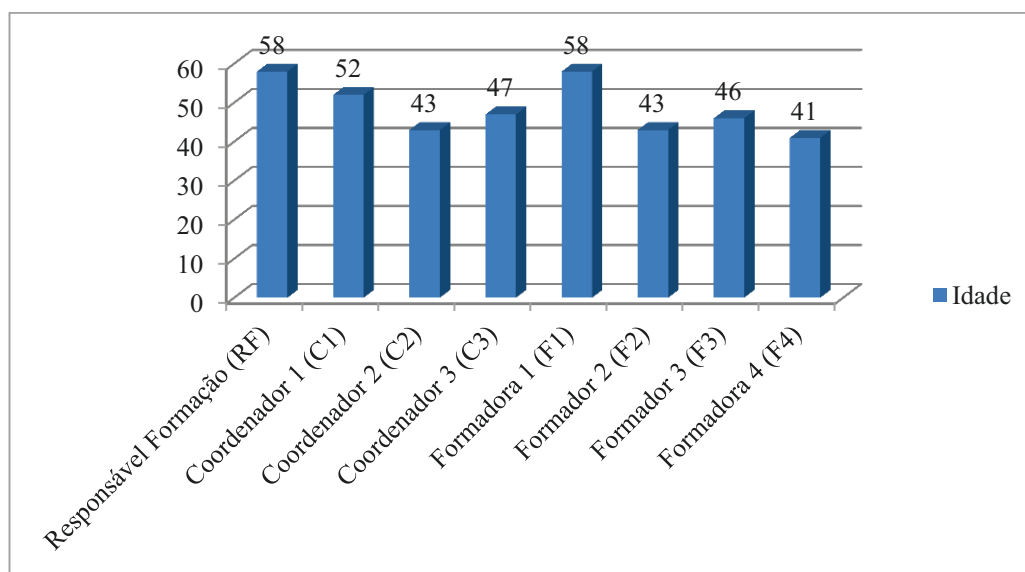
laboral de caráter efetivo no Centro de Formação, para perceber distintos pontos de vista, a saber:

- Formadora 1 (F1): mais experiente na atividade como formadora externa e há mais tempo ligada ao Centro de Formação, desde o início da FMC e por área de formação de Nível 4, do CNQ;
- Formador 2 (F2): mais experiente na atividade como formador interno e há mais tempo ligado ao Centro, desde início da FMC e por área de formação de Nível 2, do CNQ;
- Formador 3 (F3): experiente na atividade como formador externo, ingressou recentemente no Centro e por área FMC de Nível 2, do CNQ e, por fim
- Formadora 4 (F4): experiente na atividade como formadora externa, ingressou recentemente no Centro e por área FMC de Nível 4, do CNQ

Seguidamente, para uma melhor elucidação acerca dos critérios enunciados, na escolha dos participantes do estudo, foi elaborada uma tabela (ver Anexo 1) para uma melhor caracterização dos participantes do estudo.

Apesar do estudo não requerer a operacionalização das variáveis sociodemográficas, entendeu-se ser pertinente a sua inclusão, resultando na sua descrição: a amostra é composta quanto ao género, por seis elementos do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os quarenta e um e os cinquenta e oito anos, conforme se pode ver representado no Gráfico 2:

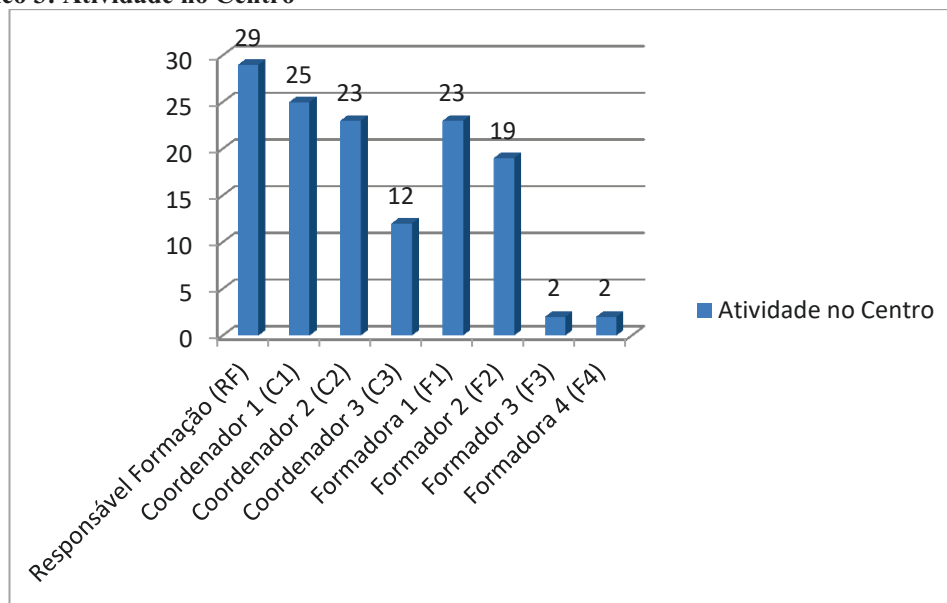
Gráfico 2: Variável sociodemográfica quanto à idade



Fonte: Elaboração pela autora

Em termos de atividade no Centro de Formação, varia entre os dois e os vinte e nove anos, conforme se pode ver no Gráfico 3:

Gráfico 3: Atividade no Centro



Fonte: Elaboração pela autora

Em relação às habilitações literárias, sete participantes são detentores do grau de Licenciado, sendo que destes seis são da área da engenharia, de distintas áreas técnicas, e uma em contabilidade, e outro com o 12.º ano, da área da profissionalização do gás, correspondente ao nível 6 e nível 4, respetivamente, do QNQ. Quanto ao título profissional, os quatro formadores são detentores do CCP.

Definidos os critérios para a construção da amostra, a etapa seguinte versou, o processo para aceder aos elementos a estudar. O acesso físico (ambiente de estudo) e social (aos sujeitos da pesquisa), foi facilitado, por ser o contexto de trabalho onde se desenvolve a investigação.

O facto do responsável pela formação, coordenadores, e o formador 1, serem funcionários a tempo inteiro e, os formadores externos, como dão formação com alguma regularidade nas UFCD das FMC, no Centro de Formação, simplificou o contato presencial, recorrendo por vezes a outros meios (e-mail, telefone, skype, messenger), para situações pontuais, na marcação das entrevistas, conforme se pode verificar no Anexo 2.

A abordagem inicial assumiu um carácter informal, explicou o objetivo do trabalho de investigação, formulou-se o pedido de disponibilidade em participar no estudo e, em resposta, o resultado final foi positivo, extensivo a todos os participantes.

3.5. A recolha de dados

A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 16).

A recolha de dados, é uma etapa fundamental no processo de pesquisa, na medida em que contribui para a ligação entre o enquadramento teórico escolhido e os resultados a que se pretende chegar. É um procedimento lógico da investigação empírica, assente em parâmetros de pertinência, validade e fiabilidade (critérios de medição), no processo geral de recolha de informações. Como tal, dizem de Ketele e Roegiers (1993, p. 12) quando queremos compreender mais de perto uma dada situação, induz-nos a procurar informação.

A preocupação incide fundamentalmente nas *estratégias metodológicas e planos de estudo* (Moreira, 2007, p. 57) a ser implementado, que se enuncia seguidamente e, neste caso, em particular, diremos que a recolha de informações recai sobre as representações, visando “(...) *recolher opiniões, maneiras de apreender as coisas ou os comportamentos, precisar o seu significado ou ainda atribuir-lhes uma causa*” (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 164), em função do objetivo(s) concreto(s) da pesquisa, deste trabalho de investigação. Alerta, no entanto, este autor que “(...) *uma representação fornece sempre informações, quer seja inexacta quer se revele conforme a realidade*” (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 170).

3.5.1. Métodos, técnicas e instrumentos de investigação

Delineado o estudo, nesta etapa, implica elaborar a estratégia de recolha de informações, entendida por de Ketele e Roegiers (1993, p. 153) como “(...) *um conjunto coordenado de métodos, de procedimentos e de técnicas considerados pertinentes em relação ao objectivo perseguido*”.

Com efeito, será necessário, definir a tipologia da recolha de informação, isto é, que meio (método, técnica, instrumentos de recolha e tratamento da informação) deverá ser utilizado, sem esquecer que este deverá estar subordinado ao objetivo investigado, bem como controlar a sua utilização para os fins distintos.

E, por *método de investigação* entende-se as técnicas e práticas utilizadas, para recolher, processar e analisar os dados. Assim, por método segundo Weber *apud* (Moreira, 2007, p. 31), significa compreender.

(...) Não se trata de intuição, mas de “interpretação”: entender o objectivo da acção, captar as dimensões do propósito e intenção da condição humana (...). Compreender a motivação das acções, o significado subjectivo atribuído pelo indivíduo ao seu comportamento: porque todo o comportamento, mesmo o mais ilógico na aparência, tem uma racionalidade íntima própria, um “sentido” interior (Moreira, 2007, p. 32).

enquanto que uma técnica pode ser entendida como “(...) *um conjunto de procedimentos preestabelecidos que devem ser efectuados numa certa ordem e, eventualmente, num certo contexto mais ou menos condicionado consoante as técnicas*” (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 154), já por prática de investigação

(...) pode conceber-se como algo que tem lugar num contexto sócio-histórico específico, e no qual o investigador social toma decisões (implícita ou explicitamente) que revelam as suas opções. Decisões que incluem a selecção do tema de estudo, o seu enquadramento teórico e partir de estratégias e técnicas de pesquisa constantes (Moreira, 2007, p. 59).

As técnicas a adoptar, põem-se sempre ao serviço do método, são conjuntos de procedimentos, bem definidos destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação requerida pela atividade de pesquisa (inquérito por questionário, entrevista, testes, documentos, entre outros). É revestido por uma componente mais prática, isto é, o que se pode chamar de trabalho de campo.

Entende Moreira (2007, p. 53) que “(...) *as técnicas qualitativas podem constituir uma contribuição válida para a produção e análise de dados sociais, mas são especialmente adequadas para a fases exploratória da investigação ou como auxiliar desta já que cumprem uma função de estímulo intelectual, à maneira de um brainstorming*”. Distinguem-se na sua essência uma vez que, “(...) *um método baseia-se em princípios, uma técnica em procedimentos* (...)” (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 153).

Não há técnica melhor nem pior, ambas, quer a quantitativa, quer a qualitativa, podem ser usadas em simultâneo, a escolha por parte do investigador, entre uma e outra, “(...) *depende da competência para responder ao problema específico de investigação.*” (Moreira, 2007, p. 54), na essência, *conduzem a conhecimentos diferentes* (Moreira, 2007, p. 54). Refere, ainda o autor Moreira (2007, p. 203) “*A entrevista é seguramente a técnica mais utilizada na investigação social*” e, contribui, segundo Quivy e Campenhoudt (1995, p. 69), “(...) *para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação de leituras*”.

Porém, sustenta Torres e Palhares (2014) não é neutra, pressupõe a existência de interação social, estabelecida entre entrevistador e entrevistado, “(...) *configurando uma troca social desigual, onde a iniciativa e o controlo da situação é, em grande medida, da responsabilidade do investigador*” (Torres e Palhares, 2014, p. 173), e por outro lado, não

existem instrumentos de observação (direta ou indirecta) verdadeiramente «objectivados» Rodrigues (2002, p. 154) *apud* Trognon (1978a), isto porque, “(...) *o investigador não é completamente exterior ao seu objecto (...) não sendo viável a separação e independência sujeito-objecto*” (Rodrigues, 2002, p. 154).

(...) Podemos definir a entrevista qualitativa como uma conversa: a) provocada explicitamente pelo entrevistador; b) dirigida a pessoas seleccionadas com base num plano de investigação, isto é, com base em determinadas características (...); c) com uma finalidade de tipo cognoscitivo; d) guiada pelo entrevistador; e) assente num esquema flexível de interrogação (Moreira, 2007, p. 204).

Na existência dessa interação, quanto à neutralidade, é impossível de alcançar, uma vez que, a recolha de informação advém de dados produzidos/adquiridos, durante o ato da entrevista, repleto de significação, e não de dados extraídos no seu estado puro.

De qualquer modo, como sugerem Holstein e Gubrium (1995), a entrevista constitui um espaço de construção de significação (e da realidade), proporcionando, contudo, desenvolvimentos interpretativos que raramente aconteceriam no “habitat natural”, podendo, desse modo, conduzir os sujeitos a modos particulares de compreensão da realidade (Rodrigues, 2002, p. 153).

A entrevista faz construir um discurso, e “(...) *os discursos são conjuntos de afirmações que concedem densidade simbólica e coerência narrativa ao fenómeno estudado sob diversos pontos de vista*” (Torres e Palhares, 2014, p. 176).

No contexto de uma entrevista, essa narração não é construída isoladamente, pois o narrador não está sozinho. O entrevistador não se limita a recolher discursos sobre experiências, vivências, experiências ou opiniões do entrevistado, e as respostas deste não representam meras descrições dessas vivências, experiências ou opiniões com um certo nível de detalhe e densidade. Correspondem a construções intersubjectivas, ou seja, descrições e posições discursivas que são construídas a partir de uma situação de interacção estruturada a partir de pares de pergunta-resposta, modelo onde a narração do entrevistado não é automática, e a intervenção do entrevistador não é neutra (Torres e Palhares, 2014, p. 177).

Perguntar não é um ato imparcial, e não existem perguntas neutras, simplesmente o que se pretende é uma resposta adequada ao formulado, deste modo, entende Torres & Palhares (2014, p. 171) que a

(...) «boa pergunta» não seja, necessariamente, aquela que havia sido previamente preparada pelo entrevistador, mas a que faz sentido ao entrevistado e o convoca a tomar uma posição, a narrar um ponto de vista com densidade narrativa. Ou seja, como se argumentará, a «boa resposta» é a que resulta do sucesso de um exercício criativo de composição improvisada.

Na interação social ou dialógica, que se estabelece na entrevista, entre entrevistador e entrevistado, a arte de entrevistar incide na atitude de escuta ativa, paciente e disponível, atenta e curiosa ao que está a ser dito, aos conceitos utilizados, permitindo ao entrevistador seguir de forma contínua o discurso do entrevistado e ao mesmo tempo, poder improvisar

adequadamente novas questões e sequências de questões mais pertinentes, do que as que estavam previstas (Torres e Palhares, 2014, p. 187).

A entrevista deve ser interpretada como uma *narrativa escutada* (Torres e Palhares, 2014, p. 187) é “(...) *esta a grande mais-valia da entrevista: mais do que recolher informação “realista” sobre factos, permite o acesso a uma narração que os comenta, valoriza, interpreta, relaciona e contrasta com outros factos*” (Torres e Palhares, 2014, p. 176). Este ato de comunicação interpessoal, com *duplo sentido e direto* (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 40), está inscrito e não pode ser dissociado do contexto social, cultural, o ambiente (lugar, momento da entrevista), em que se encontra, o entrevistador e o entrevistado, há fatores psicossociais e situacionais, que podem afetar de forma positiva ou negativa, todo o processo comunicativo, na obtenção de informação. Na assunção da entrevista, o entrevistador deverá segundo Torres e Palhares (2014, p. 189), “(...) *observar não apenas o observado, mas olhar também para a forma como observador observa e é, ele próprio, observado.*”

(...) todas as questões formuladas deverão assumir um estilo oral, relativamente coloquial e acessível, considerando os parâmetros linguísticos e culturais do entrevistado. Ao mesmo tempo, cada questão deverá, sucessivamente, fazer sentido uma atrás da outra e suscitar da parte do interlocutor o interesse, o esforço e a relevância em responder. As questões colocadas, nas suas temáticas formulação e sequência, devem assim, servir um duplo papel: gerar material interessante para o investigador, mas também motivar o interesse dos atores em responder o mais detalhadamente possível. (...) (Torres e Palhares, 2014, p. 185).

Assim,“(...) *os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana*” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 191). Em termos práticos, cada um assume o papel que lhe está destinado, por um lado o entrevistador, deve distanciar-se ao máximo do seu próprio ponto de vista, sobre o fenómeno em causa, quanto ao entrevistado, deverá sentir-se o protagonista do momento.

Na diversidade de técnicas de entrevista a adotar, neste trabalho de investigação, recorreu-se ao método de entrevista, mas da técnica semi-estruturada/semi-diretiva, caracterizada por Moreira (2007, p. 206) *apud* Denzin (1970:123)

(...) pelo emprego de uma lista de perguntas ordenadas (para conseguir um contexto equivalente) redigidas (para terem o mesmo significado) por igual para todos os entrevistados, mas de resposta livre ou aberta. Todas as perguntas devem, pois ser comparáveis, de modo a que quando surgem diferenças entre entrevistados estas se possam atribuir a variações reais de resposta e não ao instrumento de pesquisa (...).

Os autores Quivy e Campenhoudt (1995, p. 163) entendem que o recurso ao método de entrevista semidiretiva, não de natureza mas de grau de precisão de medição (nominal,

ordinal e intervalo) qualitativo (Silvestre e Araújo, 2012, p. 125), não será necessário entrevistar muitas pessoas (aproximadamente duas dezenas), o interesse reside na diversidade máxima dos perfis como critério de seleção, não é completamente aberta, nem guiada por um grande número de perguntas precisas, pressupunha recolher dados que nos permitissem, compreender de forma mais aprofundada, sobre o assunto em estudo.

A entrevista semi-estruturada/semidirigida “(...) *é em parte directiva (ao nível dos temas, dos objectos sobre os quais se quer recolher informações) e em parte não directiva (no interior dos temas)*” (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 193), as informações que se pretende recolher, refletem melhor as representações, onde o entrevistado tem mais liberdade na maneira de se exprimir, e são recolhidas num tempo mais curto.

Tem como principais características:

(...) Discurso «por pacotes», cuja ordem pode ser mais ou menos bem determinada consoante a reactividade do entrevistado; alguns pontos de referência (passagens obrigatórias) para o entrevistador. Informação de boa qualidade, orientada para o objectivo visado; informação recolhida num lapso de tempo razoável; inferência moderada. (...) (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 194).

A relação que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado, através da entrevista semi-estruturada é entendida por Silvestre e Araújo (2012, p. 151):

(...) o entrevistador deve adoptar uma atitude mais flexível na condução da entrevista, logo o seu grau de envolvimento na interacção com o entrevistado aumenta. Neste tipo de entrevista predominam perguntas que estimulam o entrevistado a apresentar o seu ponto de vista, exprimir a sua opinião ou a justificar o seu comportamento. O entrevistador pode conduzir a entrevista de forma a obter os dados que pretende, orientando-a através da sequência em que coloca as perguntas e/ou colocando as perguntas que considera mais convenientes numa determinada fase da entrevista. Esta orientação da entrevista é feita pelo entrevistador, de acordo com a sua sensibilidade e tacto, para dar ao entrevistado uma liberdade de resposta controlada.

As entrevistas qualitativas têm vantagens e desvantagens associadas quanto ao seu uso, são diversificada, de cariz exploratório ou confirmatório, no qual, o “(...) *sucesso de uma entrevista deste tipo depende, é claro, da composição das perguntas, mas também, e sobretudo, da capacidade de concentração e da habilidade de quem conduz a entrevista*” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 183). Porém, o sentido de *excepcionalidade* da entrevista, segundo Torres e Palhares (2014, p. 173), “(...) *emerge das expectativas associadas à situação entre os que dela participam, decorrentes da própria raridade quotidiana das circunstâncias que configuram o processo de interacção reconhecível como uma situação de entrevista*”. Neste contexto e no decorrer das entrevistas, a minha postura perante os meus entrevistados, pautou-se pela empatia gerada no decorrer das entrevistas, estimulando a sua participação, de maneira a não interferir/influenciar as respostas dos mesmos.

A fase seguinte, centra-se na parte prática, nomeadamente, na preparação da entrevista qualitativa. Os instrumentos de investigação, são os recursos utilizados dentro de cada técnica com a finalidade de recolher dados/informação. Podemos dizer que aplicação dos instrumentos metodológicos (entrevistas; inquéritos; observação; entre muitos outros), podem ser alterados conforme a situação que se apresente ao investigador num dado momento da elaboração do trabalho de investigação, podendo ser conjugados entre si, não existe um esquema único para a sua aplicabilidade. *“É por isso que é necessário sublinhar que a escolha do instrumento de observação e a recolha dos dados devem inscrever-se no conjunto dos objectivos e do dispositivo metodológico da investigação.”* (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 184).

Como utensílio de trabalho/instrumento de investigação, elaborou-se um *guia de entrevista* (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 206) que *“(...) deverá funcionar apenas como um instrumento-guia para fazer falar os sujeitos acerca do que importa pesquisar, demonstrando-se suficientemente plástico, para na sua aplicação, ativar o diálogo mais rico do que a simples resposta a questões”* (Torres e Palhares, 2014, p. 191).

(...) aplicação de um guião previamente desenhado com base em pressuposições teóricas, mas implica um guião em plena reconstrução pelo investigador – quer na própria situação de entrevista, quer de entrevista para entrevista –, tal como as próprias hipóteses vão sendo continuamente colocadas e reformuladas no contexto de novas descobertas proporcionadas pela pesquisa. (Torres e Palhares, 2014, p. 190)

Moreira (2007, p. 214) define o guião de entrevista como um esquema dos pontos a tratar, o qual *“(...) contém os temas e subtemas a abordar de acordo com os objetivos da investigação mas não formula textualmente perguntas nem muito menos sugere opções de resposta. (...)”*.

Definido o método, a técnica e o instrumento de recolha da informação, descreve-se seguidamente o processo, para posteriormente proceder a uma reflexão sobre os dados obtidos, visando fornecer respostas ao problema investigado.

3.5.2. Processo de recolha de dados

O processo de recolha de dados tem como *“(...) objectivo permitir a constante verificação do fenómeno”* (Silvestre e Araújo, 2012, p. 203). Como ferramenta utilizada no processo qualitativo para a recolha de dados recorreu-se à entrevista.

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo

grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 22).

A entrevista realizada de carácter multilateral, constitui-se como “(...) *o método ao serviço de um processo de recolha de informações.*” (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 20), que pode ser oral, escrita, entre outras formas, junto dos participantes do estudo que constituem a amostra, cumprindo a função adstrita e do contexto em que a recolha se realiza, na prossecução do objetivo pretendido. A entrevista como método tem como objetivo e é especialmente adequado:

A análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.

A análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc. (...) (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 193)

Apontando a matriz de avaliação elaborada anteriormente, a recolha de informação foi realizada inicialmente com recurso à análise documental, nomeadamente sobre o dispositivo legal que regula a FMC e as orientações metodológicas produzidas pelo IEFEP e pela ANQEP, bem como aos documentos produzidos internamente, facilitado e autorizado o seu acesso, pelo CGP, conforme se pode verificar no Anexo 3.

Em seguida e, inerente à entrevista semi-estruturada, construiu-se três guiões de entrevista distintos (ver Anexo 6) e direccionados ao Responsável pela Formação, aos Coordenadores e aos Formadores, do Centro de Formação, tendo em conta o objeto de estudo e questões de investigação, funcionando como instrumento do processo de recolha dos dados, isto é, recolher informação que permitisse dar resposta às inquietações desta investigação.

Após a elaboração do guião de entrevista no sentido de objetivar e testá-lo, foi realizada uma entrevista-piloto a um coordenador no dia 18.08.2016 pelas 17h30, com duração de 30 minutos, na área do Porto, e que apesar de não fazer parte dos participantes de estudo, reunia condições similares, atendendo à perspectiva elucidativa que apresentou sobre a temática em estudo, por desempenhar funções como coordenador, permitindo refinar o guião de entrevista, há medida que ia decorrendo a conversação.

Este processo de recolha de dados decorreu entre agosto e setembro de 2016. Tendo ficado na posse de todos os contatos (via telefone, email, skype, messenger), facilitou de certa forma a marcação de novas datas para a realização das entrevistas individuais, três de forma presencial (no Centro de Formação), três pelo telefone e os dois restantes via e-mail

e que, por ser um período de férias, dificultou a sua logística, e mais uma vez, foi necessário adaptar as novas datas, em função da vida pessoal e profissional dos entrevistados, uma ainda em agosto e as restantes no mês de setembro, com os oito participantes, que constituem a amostra.

Deste modo, as entrevistas foram realizadas em formato face a face a todos os entrevistados, pela investigadora, em distintos espaços no Centro de Formação (salas de aula e biblioteca), e foram escolhidos por forma a garantir as melhores condições em termos de privacidade, ausência de ruído e de interrupções, procurando adaptar ao ambiente natural dos entrevistados, no seu quadro de vida habitual/familiar, “(...) *num contexto que liberta a palavra, isto é, num contexto em que aquilo que é dito reflecte o que é pensado e vivido*” (de Ketele e Roegiers, 1993). Ao proporcionar este contexto social e cultural, é um fator determinante na medida em que atesta (Rodrigues, 2002, p. 145), “(...) *no caso da experiência interna dos sujeitos a validade dos resultados da entrevista dependerá, em primeiro lugar, da sinceridade, autenticidade e espontaneidade das respostas, promovida pela situação de “liberdade de expressão (...)”*”, podendo determinar a interação social e o discurso produzido, entre entrevistador e entrevistado.

No decorrer das entrevistas individuais, fez-se uma breve apresentação dos objetivos, centrados na temática do estudo a desenvolver, ao mesmo tempo que se facultou outras informações pertinentes no sentido de garantir a confidencialidade e anonimato do entrevistado, através da entrega de uma declaração de consentimento livre e informado (Anexo 7). Foram acontecendo sucessivamente, e quanto à sua duração variou entre 30 minutos a 1 hora. As entrevistas realizadas ao Responsável pela Formação, ao Coordenador 1 e 2 e aos Formadores 1, 2 e 4, foram gravadas na íntegra, recorrendo ao suporte áudio. O Coordenador 3 e o Formador 3, foi realizada a entrevista, no entanto, optaram por não autorizar a gravação áudio do discurso produzido, manifestando desconforto, pelo que se prontificaram a reduzir a escrito, as respostas às perguntas enunciadas no guião de entrevista e, comprometendo-se, posteriormente a enviar via e-mail (ver Anexo 8). De salientar que, ao longo das entrevistas efetuadas, a todos os entrevistados, foram redigidas algumas notas consideradas interessantes e reduzidas a escrito em suporte papel, constituindo-se como um reforço à informação recolhida.

3.5.3. Técnica de análise dos dados

Após um longo *filtro epistémico* (de Ketele e Roegiers, 1993, p. 41), pelo qual o processo de recolha de informações passou, chegamos à fase do tratamento e análise dos

dados, é, portanto, o culminar de todo o trabalho desenvolvido, com vista, à *verificação empírica* (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 211). Existem múltiplas estratégias de tratamento da informação recolhida, consoante o método utilizado, nesta abordagem qualitativa, procurou-se usar a técnica que permitisse ter uma perceção mais completa de uma realidade mais restrita. Dizem os autores (Silvestre e Araújo, 2012, p. 172) que “(...) *este paradigma de investigação pretende absorver, ao máximo, os valores, crenças e processos do facto social em análise, de maneira a dotar o investigador da visão do mundo através da perspectiva dos actores que visa estudar*”. Contudo, esse procedimento, é uma forma de progredir em direção a um objetivo (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 25).

A informação recolhida através das entrevistas deve ser analisada por meio de uma análise simples de conteúdo. Este tipo de análise é um processo de codificação dos dados das entrevistas para encontrar temas comuns. No contexto do estudo preliminar, o objectivo da análise é encontrar temas comuns que representem as variáveis mais importantes a estudar na investigação principal (Hill e Hill, 2009, p. 75).

Para os autores Quivy e Campenhoudt (1995, p. 185) “(...) *os métodos de entrevista requerem habitualmente métodos de análise de conteúdo (...)*”, como método complementar, cumpre uma função heurística, incide sobre os significados das palavras, substanciada na descoberta de ideias e “(...) *de pistas de trabalho (que virão a ser a ser concretizadas pelas hipóteses)* (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 81)”, isto é, o conteúdo da entrevista, será objeto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar hipóteses de trabalho.

O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...) (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 227).

Entende, também, Rodrigues (2002, p. 179) que a

(...) análise de conteúdo constituirá (ou parece constituir-se como) uma etapa do processo elaboração dos “dados”, em princípio (mas apenas em parte) posterior à fase da sua produção em entrevista, que visará “transformá-los” em “informação” teoricamente significativa, ou esclarecedora face à problemática em questão.

Das várias categorias de métodos relacionados com a análise qualitativa de conteúdo das informações recolhidas, e dada a utilização da entrevista semi-estruturada neste estudo, com efeito, assume, a categoria de *análise da enunciação* (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 229), a qual “(...) *incide sobre o discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria é, em si mesma, reveladora. O investigador está atento a dados como o desenvolvimento geral do discurso, a ordem das suas sequências, as repetições, as quebras do ritmo, etc.*” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 229).

Quanto ao tipo de análise qualitativa de conteúdo, encaixa numa análise interpretativa “(...) *nesta análise são usadas questões de pesquisa descritivas dirigidas a descobrir e formar teoria; os procedimentos de análise são cumulativos e comparativos; a relação entre os dados e os conceitos é fundamentalmente aberta*” (Silvestre e Araújo, 2012, p. 205). No geral, o objetivo primordial da análise de conteúdo como um *método de análise teórico* Rodrigues (2002, p. 182) *apud* Kaufmann (1996), será questionar o material em análise (recolhida a informação/com base nos dados produzidos), para fundamentalmente, testar as hipóteses, no sentido, de verificar se foi ou não conseguido concretizar os objetivos ou responder às questões, de acordo com a problemática delineada, neste trabalho de investigação. “(...) *Assim, além da consistência e coerência “empírica” do “instrumento” e da análise solicita-se primeiramente (como sugere Weber 1990) a sua fundamentação, ou consistência e coerência teórica (pois é nela e em relação com ela que se fundará o acto de validação “empírica”)*” (Rodrigues, 2002, p. 185).

A validação do processo de recolha de informações é definida por de Ketele e Roegiers (1993, p. 220) como “(...) *o processo pelo qual o investigador ou o avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objectivo da investigação (avaliação ou pesquisa)*”, e será pertinente ter a certeza se as informações recolhidas são necessárias, suficientes e se refletem bem a realidade em estudo.

A determinação dos dados de uma investigação, seja quantitativa ou qualitativa, “(...) *passa por uma fase de codificação que irá permitir a sistematização dos resultados e o seu tratamento ulterior*” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990). Neste contexto, após a recolha de dados, o trabalho foi dividido em três fases distintas:

- na primeira fase: procedeu-se à transcrição integral e fiel das entrevistas,
- na segunda fase: às várias leituras integrais das entrevistas e
- na terceira fase: à análise dos dados através da análise de conteúdo.

Na primeira fase, realizou-se a transcrição integral e fiel das entrevistas (Anexo 8), por forma a facilitar a leitura dos dados e na entrevista foram atribuídos códigos específicos para cada um dos participantes (ver Anexo 1), salvaguardando, assim, o anonimato dos intervenientes. A informação que resultou da transcrição, foi inserida num documento de texto, a qual foi impressa, procedeu-se a várias leituras de forma cuidadosa e durante este processo, foi-se retirando e fazendo pequenas sínteses do que foi narrado pelos entrevistados, para posterior análise e comparação.

Após as referidas leituras, foi possível criar as várias categorias originando a construção de um quadro geral com a estruturação das dimensões, categorias de análise e questões orientadoras (ver Anexo 9), o qual foi construído e várias vezes refinado à medida que surgiam dados do que foi proferido pelos entrevistados.

A análise de conteúdo processou-se caso a caso, a tudo o que foi dito ou escrito durante as entrevistas. Foi efetuada a análise de conteúdo de enunciados escritos e orais.

Os discursos dos atores sociais foram recolhidos através da análise de documentos por eles produzidos e também através do seu testemunho oral.

Na análise de conteúdo a categorização da informação foi essencial para evitar a dispersão perante a elevada quantidade de informação disponível, para tanto foi elaborada uma grelha de análise de conteúdo às entrevistas para consulta no Anexo 9. Contudo, referem os autores Silva e Pinto (1986, p. 126), não há “(...) *modelos ideais em análise de conteúdo. As regras do processo inferencial que subjaz a análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objectivos do investigador*”.

No capítulo seguinte será realizada a análise e discussão dos resultados dos dados recolhidos.

III TERCEIRA PARTE: Apresentação e análise de dados

CAPÍTULO IV: Análise e discussão dos resultados

4. Análise e discussão dos resultados

Um trabalho empírico perfeitamente conduzido ao nível estritamente técnico pode perfeitamente contribuir para reforçar o crédito de banalidades admitidas se não for inspirado por uma reflexão teórica adequada para revelar elementos de compreensão que se afastam das evidências comuns. (...) Por conseguinte, o trabalho empírico só pode ter valor se a reflexão teórica que o fundamenta também o tiver” (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 233).

Após a formulação inicial e a delimitação do problema, inscrito num referencial metodológico de natureza qualitativa, inserido no paradigma interpretativista, este estudo, culmina na análise e discussão dos resultados, no sentido de atender à verificação empírica, resultante de todo este trabalho de investigação.

Com base no quadro de referência teórico desenvolvido, em conjunto com os dados recolhidos, e atendendo à temática da investigação, o que se quer ver aqui questionado é, perceber que representação se tem do que é a avaliação (que conceções de avaliação estão presentes nos discursos dos vários atores e para que modelos de avaliação reenviam essas conceções), como é que a avaliação é pensada e concretizada no caso da FMC, o que se faz com a avaliação que é realizada e como é que os processos de avaliação poderiam ser eventualmente transformados de modo a que se tornassem mais úteis para a FMC. Assim, pretende-se com este capítulo, apresentar os resultados obtidos, após a análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos participantes do estudo, baseados nos discursos produzidos, sob várias perspetivas, com o intuito de responder às questões de investigação referidas.

Durante o processo, foi possível identificar as seguintes dimensões de análise:

- “*I-Conceções/Representações da avaliação da formação e das suas funções*”;
- “*II-Perceção sobre a avaliação na FMC: características, tipos, limites e possíveis alternativas*”;
- “*III-A avaliação da FMC no Centro de Formação: princípios, funções e procedimentos adotados*”;
- “*IV-Perceção sobre as mudanças/transformações a realizar nos processos avaliativos no âmbito da FMC.*”

Estas, por sua vez, foram estruturadas em *categorias de codificação* (Bogdan e Biklen, 1997, p. 221), elencadas em categorias e subcategorias, que irão sustentar a resposta às questões orientadoras definidas. Após este preâmbulo, e no sentido de auscultar o *estado de alma* da avaliação no âmbito das FMC, na perspetiva de todos os participantes envolvidos, e nas relações de trabalho que estabelecem no Centro de Formação, pretende-se refletir sobre o que foi produzido ao longo do processo da análise de conteúdo.

Na dimensão *I-Concepções/Representações da avaliação da formação e das suas funções*, foram definidas duas questões e para responder, decidiu-se auscultar todos os participantes do estudo, subsidiando a constituição de duas categorias *Representações da avaliação* e *Funções da avaliação*, distribuídas em duas subcategorias cada. Pelo que, no acervo dos discursos produzidos, procurou-se saber junto dos entrevistados em relação à primeira *o que entendem por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação* e na segunda *para que serve e a quem serve a avaliação*.

▪ ***O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?***

Definir avaliação, é extremamente complexo, e de difícil concetualização e quando circunscrita às entidades que prestam serviços na organização da formação (entidades formadoras, promotoras, entre outros), como diz Barbier (1985) ninguém sabe ao certo o que é que se avalia, se o sistema, se os formadores, se os formandos, etc..., e, é sempre, um ato subjetivo, pois, uma vez feita a avaliação, e com base no que foi analisado, é importante sublinhar, como refere o autor Abrecht (1994) que os resultados obtidos, não interessam do mesmo modo a todos os destinatários, e nem todos procuram a mesma coisa nesses mesmos resultados, interpretando-os de forma diferente e de acordo com a sua perspetiva/interesse. De qualquer forma, o conceito de avaliação está relacionado com a ação e o efeito de avaliar, isto é, calcular o *valor de algo* (Bartolomeis, 1981) e (Serpa, 2010, p. 85). Ao concentrarmos a avaliação no Centro de Formação, esta pode ser perspetivada a três níveis: avaliação interna (o processo avaliativo); avaliação externa (avaliação realizada pela instituição formadora à ação de formação) e a avaliação externa à instituição (auditoria externa, para aferir os resultados obtidos/metas atingidas, e consequente financiamento), e neste trabalho de investigação interessa em concreto as duas primeiras.

Quanto à concetualização sobre avaliação, foi possível identificar distintos pontos de vista dos entrevistados, consoante o papel que desempenham na atividade formativa, no Centro de Formação.

Na perceção do entrevistado RF, exercendo a função como responsável pela gestão da formação do Centro, entende a avaliação, como sendo a avaliação das pessoas e avaliação da formação. Em relação à primeira, refere que “(...) *elas quando vêm para a formação, vêm com um determinado tipo de competências, não é? O objetivo será, mesmo com essas competências ... saiam, com mais competências (...)* RF”, e remete para a importância “(...) *da avaliação contínua, que na minha opinião deverá ser sempre (pausa)*

uma avaliação contínua, envolvendo naturalmente avaliação na sala de aula, no dia a dia e os testes intermédios e finais, dependendo da duração da formação modular. (pausa). (...) RF”, que é desenvolvida ao longo da relação que se estabelece na formação entre formador e formando, e tem como objetivo, tendo em conta o perfil de entrada e de saída do formando, verificar se no final, *“(...) melhorou as suas competências. (pausa) (...) RF*”, subsidiando esta preocupação na satisfação do formando que *“(...) é a base de nós cá estarmos (...) RF*”, é a essência/razão de existir do Centro de Formação, conforme refere o autor (Méndez, 2002, p. 17) *“Deve estar, sempre e em todos os casos, ao serviço dos protagonistas no processo de ensino e de aprendizagem e, especialmente, ao serviço dos sujeitos que aprendem”*.

Relativamente à avaliação da formação, o RF tem consciência que interessa ao sistema (Centro de Formação), quando diz *“(...) Em relação à avaliação da formação, é ver até que ponto, é que nós, como sistema, com todos os formadores que envolvemos, melhoramos (pausa) (...) RF*”. Neste contexto, considera ser crucial, o Centro de Formação constituir uma equipa de formadores, com competências, não só académicas, mas também profissionais e humanas, e que estes, consigam transmitir os conhecimentos necessários aos formandos, *“(...) quer dizer se estamos a ir de encontro ao objetivo do tal incremento de competências do formando, portanto, aqui em minha opinião, tudo isto, deve gerir (pausa breve) deve estar situado à volta do formando e à volta das suas competências. É esta, a minha opinião, relativamente à formação. (...) RF*”, para que no final da ação, possam validar as suas competências, nesta ou naquela área de formação, com o intuito de contribuir para a qualidade da formação.

Quanto aos coordenadores entrevistados, o conceito de avaliação significa para o C1 *“Avaliar é medir não é? quantificar não é? para, posteriormente, depois tomar decisões acerca dos parâmetros que foram avaliados, (silêncio) é isso que se pretende. (...) C1*”, e identifica-se com a ideia do RF em que *“(...) Avaliação pode ser feita às pessoas (risos) e ao processo (sim sim). (...) C1*”. No que diz respeito ao C2, considera que *“Avaliação não é mais do que um registo dos resultados obtidos durante o processo formativo que possibilita verificar os resultados da sua aprendizagem. (...) C2*”. Ao mesmo tempo que, para o C3, é considerada como um *“Instrumento para aferir, numa escala predefinida, a qualidade da formação. (...) C3*”.

Na perspetiva dos formadores entrevistados, a concetualização da avaliação remete para as relações de formação ocorridas durante o processo formativo, em concreto, nas práticas avaliativas (definir os critérios de avaliação) que se estabelece entre formador e

formando. E aqui, as suas percepções são sustentadas nas situações experienciadas *per si* em contexto formativo, em ações de FMC, de distintas áreas e níveis.

A F1, trabalha há longos anos como prestadora de serviços como formadora externa, no Centro, e acompanhou de perto a evolução que foi acontecendo no âmbito da formação, e fez, uma breve reflexão, sobre a inquietação que se reveste hoje, quanto à forma de avaliar na formação em geral *“Para mim a avaliação (pausa) eu se calhar vou começar por dizer isto, ao fim de 23 anos, aqui no Centro, eu começo a ter dúvidas na avaliação. (...) F1”*. Refere que o conceito de avaliação na formação, continua arreigada à avaliação tradicional, em consequência do percurso escolar de cada um, isto é, o valor ou peso do teste como único critério de avaliação, quando diz *“(...) Foi sempre implementado, isto é, são as normas na nossa sociedade, a avaliação tem que ser fazer um teste, dois testes, depois faz-se a média e pronto. (...)”* F1. Como tal, ainda persiste e continua formatada na ideia dos indivíduos.

Como consequência, entende ser necessário utilizar esse critério, como forma de justificar a evidência da nota quantitativa, atribuída ao formando no final da ação de formação.

“(...) Hoje, também é, até porque somos confrontados, mesmo na parte dos formandos “ó professora quantos testes vai fazer?”, e eu cada vez começo a questionar isso com adultos. Até porque, pela experiência, exemplo da última ação que tive, fiz um teste pois, se não fizer o teste, como temos depois que dar as notas quantitativas, em caso de erro, o formando diz assim “olhe mas como é que avaliou isso?” (...) Mas eu sei, que aquela avaliação, que nós temos, faz o teste e tal, soma, divide por dois, eu cada vez mais, eu própria começo a ter dúvidas, e ainda bem que as tenho, porque, é sinal de que estou a evoluir, se não tivesse dúvidas, não estava a evoluir” F1.

Considera que este conceito de avaliação tradicional deve mudar,

“(...) Quanto à avaliação, faz sentido, é mudar o nosso conceito de avaliação tradicional. Isso para mim, é que é o importante, e o conceito de avaliação contínua, aplicada à FMC, é interessante. (pausa). Até porque, eu própria mudei! E é assim, nós temos também que aprender, e é com o nosso trabalho, que vamos evoluindo. Se daqui alguns anos me dissessem assim “olha não faças teste” e eu dizia assim “deve estar maluquinho, olha dar formação sem testes”. (...)” F1.

uma vez que existem outras formas de validar os conhecimentos dos formandos,

“(...) Porque nós, estamos formatados para o teste, mas com adultos, acho que não funciona, (pausa) o interessante é motivá-los para a aprendizagem, numa sociedade em que a taxa de analfabetismo é elevada e o analfabetismo, não significa, que não saiba ler, desde que se consiga motivar para adquirir mais conhecimentos, para mim é muito importante” F1.

e entende, que se deve adaptar e/ou aplicar essa mudança não só aos adultos aprendentes, mas também, aos formadores na FMC, contudo, deve ser gradual quando refere *“(...) Isto*

também, porque, estas mudanças, têm que ser graduais, porque, se eu chegar lá e disser assim olhem não vai haver teste, alguns vão pensar assim, esta vem para aqui baldar, não quer fazer testes, porque é o conceito que nós temos. (...)” F1.

O F2, como formador interno, e com larga experiência e atendendo à sua formação técnica, nas áreas de nível 2 de canalizador/a e outros, do CNQ, compreende que a avaliação radica num cariz subjetivo, ao comparar o resultado da avaliação que o formando consolidou no final da formação e a sua adequação ao mercado de trabalho. Refere que um formando, até pode ter tido uma boa nota e outro no limite teve aproveitamento, a competência é validada a ambos, mas depois, ao transferir essa mesma competência e transformá-la em termos práticos, o que teve melhor nota, nem sempre é melhor em termos técnicos, do que o outro que teve uma nova inferior.

“O resultado da avaliação no papel para mim, não é qualquer coisa que seja real. E não é real, porque há uns anos, há dezasseis anos, que eu sou formador, e reparei que por exemplo, depois de um curso ser feito, ao fim de dois ou três anos, alguns aparecem cá para fazer novas formações, e tal ... e há sempre conversas sobre o mundo do trabalho. E então, qual é a perceção que eu tenho, um formando que possa ter uma avaliação muito boa, que depois no mundo do trabalho, não é um grande profissional, e aqueles que às vezes são mais brincalhões, tiram notas mais baixas, mais não sei quê ... e depois são grandes profissionais. (...) Eu posso ter um bom aluno, mas em termos práticos, não é um bom técnico, porque ficam mecanizados, a fazer aquilo daquela forma, mas depois, não há capacidade de desenvolvimento, do desenrascar. Isto para mim, é tudo muito subjetivo” F2.

Note-se que, da reflexão produzida pelo F2, em que o valor da nota não traduz a realidade em termos da competência do “*saber fazer*” vai ao encontro da ideia dos autores Rosado e Silva (2016), ao considerarem que “(...) *a classificação traduz-se numa nota que pouco esclarece, muitas vezes de pouco valor preditivo (pois sendo, as diferenças entre os indivíduos muitas vezes transitórias, entendê-las de modo absoluto pode ser um erro)* (...)”. Daí que a reflexão produzida pelo F2 está direcionada à nova conceção de avaliação com referência a critérios, pois, refere Serpa (2010, p. 95) estes são concretizados por indicadores, alimentam-se e completam-se mutuamente na medida em que segundo Figari (1996, p. 110) “(...) *o indicador não pode, por si mesmo, em nome do seu estatuto, dar um sentido ao resultado que sublinha: por isso deve ser reportado a um critério (...)*”, é que, um indicador apenas indica, não explica, constitui a própria informação, só permite chegar a uma probabilidade e não a uma certeza, uma coisa é o que aprendi e outra é a forma como nos apropriamos do conhecimento e o colocámos na prática, atendendo aos resultados esperados.

Quanto ao F3, como prestador de serviços recente no Centro, considerando a sua larga experiência como formador, também em áreas práticas de nível 2 (operador/a de jardinagem), entende que a avaliação “*É o processo que serve para quantificar se os objetivos foram atingidos no fim da formação. (...)*” F3.

O conceito de avaliação para o F2 e F3, assenta de certa forma, numa nova abordagem dirigida aos profissionais da educação e formação, empresários e público em geral, focada nos resultados das aprendizagens, combinando *conhecimentos*, *aptidões* (cognitivas, sócio-afetivas e motoras) e *competência*, expressos em *outputs* referidos no QEQ.

A F4, que também ingressou recentemente no Centro, com bastante experiência na atividade como formadora, essencialmente na área de contabilidade, de nível 4, reflete a sua perceção sobre a avaliação aplicada ao contexto de adultos, referindo-se à complexidade no processo de comunicação ao grupo e como estratégia, a F4, desmistifica a importância do teste, em detrimento de uma avaliação realizada sistematicamente, dia a dia, interiorizando o espírito da nova abordagem focada nos resultados das aprendizagens.

“No contexto adultos, na minha opinião, é sempre muito complicado, nós chegarmos junto deles, (pausa) por exemplo, ainda ontem iniciei um módulo, e chegar junto deles e dizer no fim vamos ter uma avaliação, não é?, eles ficam sempre muito amedrontados ... ficam, e nós temos que trabalhar, pelo menos é isso que eu faço em algumas sessões, tentar trabalhá-los, porque eu digo, naquele dia não é uma avaliação, eu costumo dizer é um ato formal para eu concluir a vossa avaliação porque eu estou a avaliar-vos no dia a dia. (...) e quando falo em avaliação formal é o teste (...)” F4.

De um modo geral, todos eles apresentam um discurso muito próximo da revisão bibliográfica acerca do que entendem ser a avaliação.

Para os entrevistados a questão do papel da avaliação na formação procurou fundamentar a sua importância e os efeitos produzidos, no seu todo.

Na perspetiva do RF a avaliação atua no Centro de Formação, focado na qualidade do serviço prestado, em que o objetivo será o incremento de competências do formando, pela escolha de formadores com determinado perfil, conforme foi referido anteriormente, capazes de se adaptar à nova conceção de avaliação focado nos resultados das aprendizagens, fomentando o paradigma da qualidade de educação e formação, e que, neste momento, está a ser desenhado pela ANQEP, para consequente operacionalização.

Para o C1 “(...) *O papel da avaliação, quanto à sua utilidade, tem várias. (pausa)* (...) C1”, e diversifica a sua importância,

“(...) Uma delas é quantificar as aprendizagens dos formandos “pronto” para posteriormente depois quantificá-los numa escala não é? pode ser numa

escala de 1 a 5, escala de suficiente a bom não é? de 0 a 20 não é? outros. (pausa) É para monitorizar o processo formativo, como é que o processo decorreu não é? os meios pedagógicos que foram utilizados, a qualidade do formador e depois para a instituição também para ter uma ideia dos instrumentos e como é que a formação decorreu, não é? em termos dos diversos atores que estão envolvidos formadores, não é? coordenadores, formandos, não é? (pausa) e a própria instituição, a organização em termos de meios disponibilizados de cantina, dos serviços sociais, da secretaria, contabilidade, isso tudo. (pausa) (...)” C1.

Como resultado final, entende a “(...) *Avaliação ao serviço da melhoria contínua dos serviços prestados.* (pausa) (...)” C1. Sustenta ainda que com base nos resultados dos inquéritos estes “(...) *permitem depois que sejam analisados e tomadas decisões relativamente à melhoria* (pausa) *pontos positivos, pontos negativos não é? pontos a melhorar.* (...)” C1. Advém desta reflexão, a constatação de que relativamente ao Centro de Formação “(...) *É uma falta, que não exista um plano de melhoria em função dos dados que são recolhidos*” C1. Assim, o C3 tem opinião semelhante a C1, quando diz que a avaliação “(...) *Tem um papel fundamental na formação C3*”, no sentido da melhoria contínua da formação.

Entende C2 “(...) *No que concerne à avaliação na formação, é fundamental e imperativa que a mesma seja a mais abrangente possível, pois é determinante para contextualizar os resultados inicialmente definidos, por exemplo, para uma determinada ação de formação, e verificar se os mesmos foram alcançados*” C2.

A nível dos formadores, a F1, apreende que a avaliação, não pretende apenas avaliar os formandos, uma vez finalizada a ação de formação, e em função dos resultados das aprendizagens, faz uma auto-avaliação, ao seu desempenho como formadora, naquele contexto. (...) *Trata-se de co-responsabilidade do processo e do produto pedagógico entre todos os seus intervenientes*” (Serpa, 2010, p. 90).

“(...) A avaliação não é só avaliar os formandos, é em função dos resultados pensar (pausa) eu tenho que me auto-avaliar e eu faço sempre isso. (pausa) E eu não tenho qualquer problema em perguntar aos formandos, no final de aula, e dizer “*é pá isto hoje não correu muito bem pois não?*” e digo “*vocês acham que não correu muito bem, na próxima aula vamos falar vamos buscar novamente este tema que é muito interessante o que é que vocês acham?*” e também já me disseram assim “*ó professora mas até correu bem* e já me disseram assim *ó professora realmente vai ter que pegar outra vez neste assunto*”. (...) A avaliação tem o sentido de transmitir os conhecimentos. (pausa) (...)” F1.

O F2 estabelece uma comparação realista entre o papel da avaliação e o efeito produzido no mercado de trabalho

“(...) Acho que nestas áreas práticas de formação nível 2 que nós temos de electricidade, carpintaria, pintura, canalização ... (pausa) e até acho que em todas, e acho que em todas as áreas, não é só as nossas áreas, tudo o que é

profissão, uma avaliação é uma coisa e o desenrasque no mundo lá fora, no mercado de trabalho, é outro. (pausa) (...)” F2.

contudo, afirma que é fundamental para aferir os resultados.

Para o F3 é importante que a avaliação “(...) *seja feita com base em critérios objetivos e que a mesma entre em linha de conta com as componentes: “saber-ser”, “saber-estar” e o “saber-fazer”*” F3. Apresenta, portanto, uma perspetiva enquanto formador e nas práticas avaliativas a estabelecer, mais próxima do que se pretende em termos da avaliação na FMC (formativa e sumativa), visando a validação, e ao mesmo tempo, capacitar o indivíduo de competências, em vários domínios do saber, cumprindo assim o seu papel.

A F4 entende que a avaliação é fundamental “(...) *para formalizar o que nós fizemos naquelas horas, não é? É por isso que serve não sou a favor de eliminar, sou a favor de reestruturar as ponderações, isso sim. Agora, que deve existir, deve existir*” F4.

O papel que a avaliação tem na formação, e na opinião dos entrevistados, elencado nos vários papéis representados pelos atores sociais envolvidos na formação, ao nível do sistema, dos coordenadores, dos formadores, formandos, no Centro de Formação, e de um modo geral, ao nível da formação, com base nos resultados obtido, permite subsidiar a melhoria contínua dos serviços prestados, que pode ser preventiva ou corretiva consoante os resultados apurados. Relativamente à avaliação na formação desempenha um papel preponderante em todo o processo formativo, tendo em conta os resultados das aprendizagens dos formandos, e o qual o efeito produzido na atribuição das competências.

▪ ***Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?***

Na categoria *Funções da avaliação* permitiu-nos captar várias perspetivas de todos os atores, quanto à utilidade da avaliação, substanciado nas duas subcategorias, no *para que serve* e *a quem serve a avaliação*, que é realizada no âmbito da FMC.

Para o RF a avaliação “(...) *serve, precisamente, para a entidade formadora, como nós, termos noção do que está acontecer na sala de aula, se estamos a ir de encontro ao nosso objetivo (pausa breve) (...)*” RF, é uma reflexão restrita às relações que se estabelece na formação entre formador e formando, tendo como objetivo o incremento de competências do formado, no final da ação de formação.

Atendendo à função de coordenador, remetem a utilidade da avaliação na verificação/controlado do que possa ter corrido menos bem durante o processo formativo, nas

relações de trabalho que estabelece com o formador e com o formando, no sentido de identificar oportunidades de melhoria.

De certo modo, os C1, C2 e C3 estão em sintonia quanto à utilidade da avaliação.

“Para que serve a avaliação ... (pausa) avaliar, quantificar (pausa) Para podermos ter uma ideia de como a formação decorreu, não é? (...)” C1.

“(...) para que se possa avaliar o trabalho desenvolvido na organização das ações de formação” C2.

“Serve para identificar oportunidades de melhoria (...)” C3.

No campo de atuação dos formadores, a utilidade da avaliação é direcionada para aferir os conhecimentos dos formandos no final da ação de formação, isto é, se os objetivos previamente definidos foram atingidos, por via dos procedimentos de validação dos resultados das aprendizagens, através dos critérios estabelecidos, os F1 e o F2, corroboram a mesma ideia, no que diz respeito à utilidade, considerando uma oportunidade para a sua auto-avaliação, enquanto formadores.

Desta forma, para a F1 *“A avaliação serve para aferir os conhecimentos dos formandos, e serve também, para outra coisa, por exemplo, se eu tiver um grupo que eu chego à conclusão que afinal eles não aprenderam nada (pausa) ou a maior percentagem, fico a pensar será que o defeito é deles ou foi meu. (pausa) Serve para os dois lados, para o formando e para o formador. (...)”* F1.

Para o F2 vê a utilidade da avaliação como um processo para se auto-avaliar

“(...) As avaliações para mim, contam em que aspeto, ao fim de uns tempos, começamos a conhecer o grupo, por exemplo, aqueles dez formandos, os que for ... e sei aqueles que têm mais dificuldade, no fundo não são dificuldades mentais, cognitivas, mas aqueles que tem dificuldade no mundo do trabalho, não têm sensibilidade, e eu comparo esses no início e no fim, e vejo que eles chegam ao fim e têm boas capacidades. Então aí, eu fiz uma boa formação, porque peguei naquele que não sabia, mas tem capacidades e que ficou a saber e tornei-o bom, eu cheguei ao fim para mim é uma satisfação ... e depois o mercado de trabalho, dirá o futuro dele. Para mim, é que eu tenho que ver alto eu consegui atingir esta meta, portanto, eu tive bem, do que olhar para aqueles que sabem muito não sei quê ... não sei quê ... porque muitos também já chegam cá e sabem algumas coisas, principalmente, de nível 2, portanto, o progresso vai ser baixo. (pausa) Aqueles que não sabem e que querem, eu chego ao fim e faço a comparação, estes começaram aqui e atingiram isto, portanto, acho que eu tive bem, a avaliação serve para mim e não é para eles, porque eu já sei que não poderá haver negas, reprovações, portanto o trabalho vai ser meu” F2.

Enquanto que o F3 vê a avaliação como *“(...) o processo que serve para quantificar se os objetivos foram atingidos no fim da formação”*, assim como, para a F4 *“(...) A avaliação serve para avaliar os resultados esperados no final da ação e faz falta. Não sou a favor de eliminar a avaliação final, concordo com a existência dela, acho que é importante. (...)”* F4.

A *quem serve*, as respostas dos entrevistados RF, C1, C2 e C3 e também os F1 e F3, conflui na ideia de que, interessa a todos os intervenientes do processo formativo desde a entidade, ao responsável pela formação, aos formadores e aos formandos, e, o objetivo final é que o formando, quando termina a formação, e com base nos resultados das aprendizagens, se sinta satisfeito com a formação que realizou no Centro, vendo aumentadas as suas competências, de modo a prepará-lo para o mercado de trabalho.

Assim, para o RF entende que a avaliação “(...) *serve (risos) à entidade e aos formandos, como disse ao bocadinho, será o objetivo final de todos nós andarmos aqui, portanto, é sentir-se realizado (pausa breve) sair daqui mais rico com mais competências, para o mundo laboral (pausa) esperemos que seja esse o objetivo (sorriso)*” RF.

Já C1, projeta a avaliação ao serviço do Centro, com recurso aos resultados dos inquéritos, através da análise a “(...) *determinados parâmetros, podemos ter uma ideia se os formandos gostaram do formador, não é? Se tiveram integrados dentro da sala, os meios que foram utilizados, isso, permite-nos ter uma ideia realmente das medidas que deverão ser tomadas (pausa) se o formador foi o ideal, não é? Podemos chegar à conclusão, que o formador, apesar de ser uma pessoa com curriculum, com competências, não estar adequado para aquela população por exemplo. (pausa) (...)*” C1.

Os C2, C3, F1 e F3, adoptam a mesma opinião quanto à avaliação, esta serve a todos os intervenientes no processo formativo.

“Serve aos formandos, para verificarem e apurarem o resultado da sua aprendizagem e a todos os intervenientes do processo formativo, nomeadamente ao responsável pela formação e o Centro de Formação onde a mesma decorre (...)” C2.

“(...) a todos os intervenientes no processo formativo” C3.

“(...) a avaliação serve para aferir os resultados e os conhecimentos dos formandos e também do formador e também para a instituição formadora, que vive à custa dos formandos e dos formadores. (pausa) (...)” F1.

“(...) Em relação “a quem serve”, a mesma tem importante papel para o formando, formador e a entidade formadora, permite conhecer de forma objetiva, se os objetivos foram atingidos, espelhados numa escala qualitativa ou quantitativa” F3.

Relativamente aos F2 e F4, referem-se à avaliação, como estando ao serviço do formador, mas de forma distinta, enquanto que, o primeiro explica que avaliação dos formandos subsidia o seu desempenho enquanto formador no final de uma dada ação de formação. Diz F2 que “*Para mim, avaliação que será no final para os formandos (pausa) serve mais para me avaliar a mim do que eu aos formandos. Razões, infelizmente, porque as avaliações no mundo que temos é para dar positivas, porque não se pode reprovar, a questão dos números, das metas, portanto, isto é tirar uma raiz à formação, (pausa)*

números são números, é o que importa. (pausa) (...)” F2. Alude F4 que precisa “(...) da avaliação para tirar a informação daquilo que eles realmente captaram, e aí, é com a avaliação, com o teste, com outro trabalho, que às vezes a gente faz (...) F4”.

Em suma, a avaliação tem uma função sinérgica e interessa a todos os intervenientes do processo formativo, no sentido da melhoria contínua no Centro de Formação.

Quanto à dimensão ***II-Percepção sobre a avaliação na FMC: características, tipos, limites e possíveis alternativas***, para tanto foram definidas nove questões, sendo que seis comuns a todos os participantes e três específicas à função de cada um. Considerou-se criar nove categorias, distribuídas por dezassete subcategorias.

- ***Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?***

A relação que se estabelece entre formador e formando, ao longo do processo formativo na FMC, invoca uma certa preocupação pelo facto de estar na presença de adultos com características, motivações, expectativas, originando grupos na FMC bastante heterogéneos (ativos empregados e desempregados com e sem experiência de trabalho, com níveis escolares distintos, entre outros) exigindo sensibilidade na forma como se lida com determinadas situações, por vezes em circunstâncias de vulnerabilidade, quanto ao modo de avaliar, numa lógica de educação voltada para o adulto, visando encontrar as melhores práticas, para motivar e orientar adultos a aprender.

Daí que, à questão colocada a todos os entrevistados, resultou as seguintes percepções, e deste modo, considerou-se essencial construir a categoria *Percepção sobre os papéis dos atores sociais da formação na avaliação de adultos na FMC*, com o intuito de saber, se pelo facto de estarmos a falar de formação de adultos aprendentes, repletos de *saberes experienciais*, adquiridos nos mais variados contextos de vida (formal, informal e não formal), influencia a forma como os atores sociais da formação pensam e concretizam, a avaliação de adultos na FMC.

O RF, revelou ter consciência de que os grupos da FMC, são bastante heterogéneos, pelo que, nesta mescla de “(...) *formandos diferentes, e o formador terá muitas vezes a dificuldade de gerir o grupo (...)*”. Refere ainda o RF que, “(...) *a nível da formação modular certificada, há sensibilidade no recrutamento (...) RF*”, e seleção de formadores, logo, nesta assunção, será crucial atender às suas competências, não só académicas, mas também, profissionais e humanas, são características fundamentais e exigidas, dada a

especificidade que se reveste a aprendizagem de adultos. Reforça, entretanto, a ideia de que “(...) *A escolha dos formadores, é fundamental. O formador tem que ser uma pessoa muito respeitada por todos nós, e muito bem selecionado, neste caso por quem está no processo (...) RF*”. Neste sentido, o RF assume a preocupação, em constituir uma equipa de formadores, com um determinado perfil, conforme refere,

“(...) a nível profissional, a nível humano, que saiba lidar com esta heterogeneidade e, também por outro lado, seja uma pessoa do terreno, porque a formação profissional, é muito do terreno, porque eles, não vêm cá com exposições teóricas, eles vêm cá ver o que é que aquilo, transmite na realidade (pausa). Há áreas muito simples, as áreas das oficinas, mas outras áreas noutra tipo de áreas não é tão fácil como isso a experiência do formador é muito importante aí para transmitir isso não é. Temos grupos heterogêneos de diversos níveis escolares por muito que se lute pelo contrário nas FMC, o formador tem que estar preparado, (pausa) tem que ter uma linguagem (pausa) porque, o formador, é uma peça fundamental, podemos ter uma estrutura, com equipamentos com tudo, espectacular, o formador é fundamental. (...)” RF.

“*O que se pede aos formadores, tendo em conta a competência. (pausa) Não é só, a pessoa estudar, e chegar ali, e despejar a matéria. (...) RF*”, deverá ser capaz, em contexto formativo, de implementar uma estratégia que facilite e oriente adultos aprendentes, e os motive para a aquisição de conhecimentos, aptidões e competências, assente no paradigma da ALV, sustentado nos *quatro pilares do conhecimento* (Azevedo, 1999): *aprender a conhecer; aprender a fazer e a ter iniciativa; aprender a viver juntos; aprender a ser*, ou como diz o autor Reboul (1982, p. 75) a característica de “(...) *uma aprendizagem humana é aquela em que se aprende a aprender e, por isso mesmo, a ser.*”, e assim, sentirem-se melhor preparados para (re)ingresso ou manter-se empregável, no mercado de trabalho, cada vez mais volátil e imprevisível.

Nesta linha de pensamento, C2 concorda com o RF considerando igualmente “(...) *fulcral a escolha do formador para que o mesmo prepare as suas sessões de forma a serem as mais possíveis aplicadas à realidade, ou seja, sendo a avaliação um regulador da aprendizagem dos formandos, a mesma deve ser adequada ao público-alvo*” C2.

A constituição dos grupos na FMC inerente à sua heterogeneidade levanta muitas condicionantes relativamente à atuação dos formadores, neste sentido e pelo menos deverá estar à altura para corresponder. O formador no exercício da sua função, e como ser humano que é, deverá ser capaz de se ajustar, às circunstâncias e do grupo que se lhe apresenta em sala de aula. Contudo, não se pode fazer tábua rasa à cultura escolar recebida, nem às crenças, convicções, interesses e tradições em que os professores/formadores foram formados. Difícil será distanciar-se do modelo tradicional da escola, fruto do seu percurso de vida, arreigado à figura do professor e do aluno, numa comunicação unidirecional, na

transmissão de conhecimentos, é que “(...) *por uma questão cultural, o formador ainda está em cima do estrado, como havia antigamente, e quem está do outro lado*” afirma a F1.

Contudo, não há modelos ideais, e nada é estático, logo, na sua condição de sujeito avaliador, deverá ser capaz de articular com os modelos existentes e desenvolver um projeto com o qual se identifica, e adaptá-lo às suas especificidades, como autor desse mesmo projeto, tendo em conta o adulto ou sujeito em avaliação, cada um com o seu ritmo próprio em situação de aprendizagem. Neste sentido, e analisando o discurso produzido pelos formadores, quanto à especificidade dos adultos, e na presença de grupos heterogêneos, nas FMC, existem opiniões semelhantes, por oposição a outras que se distanciam.

A F1 tem presente e reconhece existir “(...) *uma certa sensibilidade no que toca à formação de adultos. (pausa) (...)*” F1, firmada numa relação entre formador-formando, imbuída de um espírito de partilha, seja de conhecimentos “(...) *E há uma coisa que eu digo sempre a todos, haja licenciados, mestrados, seja o que for, aqui vamos todos partir do zero, aqui a formação é uma partilha. Portanto, se os formandos já sabem, olhem ainda bem, porque vão-me ensinar, ou então, pode ser que aprendam mais qualquer coisita. Porque a gente tem sempre qualquer coisa para aprender. (...) F1*”, seja de sentimentos, conforme o testemunho,

“(...) E vou confessar uma coisa (pausa) alguém me disse uma vez e partilho consigo “*sabes porquê que tu te dás bem com os teus alunos porque tu consegues não é só o ensinares, é o partilhar sentimentos*” e isso é verdade. Já houve situações, por várias razões, eu se tiver que cair umas lágrimas, à frente dos formandos, não tenho problemas nenhuns. (pausa) Claro que nem tudo é bom, de vez em quando, aparecem alguns difíceis, (pausa) mas a maioria gosta dessa partilha (...)” F1.

pois, para que o processo da aprendizagem funcione, entende ser “(...) *importante deixar o grupo há vontade. (pausa) (...)*” F1.

As F1 e a F4, estabelecem alguma similaridade nos discursos produzidos, quanto ao seu papel como agente educativo/formativo, estão na formação, por opção e porque sentem que é uma mais-valia em termos de satisfação pessoal e profissional. A este propósito profere a F1 “(...) *O tema da avaliação é importante e a mim apaixona-me, porque eu estou na formação por opção (...)*” F1, enquanto que, para a F4

“Eu por exemplo, eu acho que é muito saudável para mim, que me faz ser melhor o facto de ter turmas de adultos e ter turmas de jovens, porque não tem nada a ver e como gosto tanto do que faço, porque, eu tenho outra função, eu tenho um gabinete de contabilidade, sou responsável técnica desse gabinete, tenho que exercer as minhas funções e tenho paixão pela formação. Eu estou na formação porque realmente eu gosto, e é o que me faz ser saudável, porque se eu

só estivesse enfiada no meu trabalho eu não conhecia tanta gente e ficava enfiada no mundo do computador, (...)” F4

E, comungam, da mesma ideia, no que diz respeito às diferenças existentes na forma de avaliar adultos ou jovens. Para a F1 *“(...) a formação de adultos é muito diferente. Enquanto a aprendizagem tem mesmo que ser assim fazer um teste, senão eles não trabalham, não fazem nada, mas os adultos não. (...)”* F1, enquanto que para a F4 *“(...) por isso dar formação adultos é bom, gosto, mas é muito diferente dos jovens e tem que ser diferente, com os jovens somos como que educadores deles, e com os adultos costumo sempre pedir para eles partilharem o que eles sabem”* F4. Porém, refere ainda a F4, que avaliar em adultos pode, num dado momento, produzir alguns efeitos colaterais, quando diz *“(...) os adultos julgam-nos (pausa) já tive problemas à custa disso (pausa). Tive uma formanda que contestou a avaliação que eu fiz dela e fez queixa e por isso acaba por ser muito difícil lidar com os adultos na avaliação, com os jovens é muito mais simples. (...) Mas a verdade é que com adultos, a avaliação é muito complicada, infelizmente na minha opinião às vezes eles são muito competitivos entre eles. (...)”* F4.

Foi possível apurar opiniões distintas das F1 e F4. Assim, o F2 não vê diferenças, na forma de avaliar entre adultos e jovens, e justifica pela experiência que tem como formador quando diz *“(...) se calhar outros formadores podem não ter a minha opinião, mas eu acho que são iguais. Acho que a única diferença, é a idade, porque quando temos jovens que querem, são iguais aos adultos que querem, quando tem jovens que não querem, há adultos que também não querem, depende dos objetivos de vida de cada um”* F2.

Em relação ao F3, justifica a sua posição direcionado ao processo avaliativo *“(...) pelo facto de se tratar de avaliação de adultos, ajuda-nos a ser mais objetivos nos critérios que estabelecemos, para procedermos à avaliação na formação”* F3.

Sob a perspetiva dos Coordenadores, embora não estando tão próximo como os formadores, do ato avaliativo, desempenham um papel fundamental na monitorização de todo o processo formativo, constituindo-se como um elo de ligação, entre formadores e formandos. Segundo o RF, estes desenvolvem um trabalho burocrático intenso e, não deixa tempo para as questões técnicas do processo formativo, seja em atender às necessidades do formador (algum problema para resolver, alguma sugestão), ou outras situações que surjam também com os formandos, logo, entendeu ser necessário reforçar a equipa de coordenadores, pois, considera ser importante que eles tenham *“(...) disponibilidade técnica, para também estar próximo do formador, para o formador nunca estar sozinho, nas suas competências”* RF.

Outra das missões do coordenador, intervém e faz parte integrante no processo de recrutamento e seleção dos formadores pelo seu importante parecer técnico, em conjunto com o RF, o Coordenador Técnico e o RH. O RF faz questão que seja o coordenador a escolher o formador mais indicado para as UFCD das áreas que coordena, e se este, corresponde em termos de perfil pedagógico, técnico, socioemocional, ao conteúdo que vai lecionar e ao público-alvo envolvido.

“(…) É fundamental este primeiro passo, os coordenadores intervêm, são ouvidos, são sempre chamados na sua condição técnica, em conjunto com a coordenação técnica e a responsável pelos Recursos Humanos. A coordenação técnica, no momento do recrutamento e seleção, tem sempre um coordenador na escolha dos formadores. Aliás, eu faço questão até que seja, o coordenador sempre a indicar e não eu como responsável pela formação. Ele é que indica, eu depois posso estar de acordo ou não e 99% estamos de acordo, mas ele é que deve indicar, porque ele é que é a proximidade, ele é que vai lutar, ele é que vai fazer, que nos vai ajudar nesse sentido, intervém. Se não estivermos de acordo, falamos antes e, tentamos acertar e, cada um discute o porque é que aquele formador não dá ou dá ... É um bocado isto. Tem que haver aí, uma uniformidade. Mas o coordenador tem que sentir que aquele indivíduo, vai de encontre ao objetivo que nós temos, para aquela UFCD” RF.

Neste ponto, parece existir alguma contradição de opiniões, entre o que o RF diz sobre o assunto e o proferido pelo C1 “(…) o coordenador não intervém, no processo de recrutamento dos formadores na FMC, não intervém (...) C1”. Não foi possível aferir com base na análise das entrevistas dos outros coordenadores, qualquer alusão a este procedimento. Então, por forma a validar esta informação, recorreu-se à indagação num ato informal, e em conversa com os outros dois coordenadores, confirmaram que efetivamente quando é necessário, são chamados a intervir no processo.

Definido o perfil de entrada do formando, é importante reconhecer e ter em conta, na formação de adultos, para além dos seus interesses, motivações, “(…) a pessoa vai poder tirar das suas próprias experiências significações e capacidades inéditas para as suas adaptações posteriores” (Boutinet, s.d., p. 196), invocando os seus saberes experienciais, e nesse aspeto o discurso encontrado, quer dos formadores, quer dos coordenadores, estão em uníssono.

O adulto quando entra na formação, seja por intervenção direta dos serviços de orientação, seja de forma espontânea, tomou a decisão de o fazer, visando atingir determinado objetivo definido por si inicialmente. Por isso, considera C2 que a maioria dos formandos têm “(…) previamente delineado qual a formação que pretendem para melhorar e resolver problemas da sua vida profissional. (...)”. Entende a F1, a este propósito, “(…) eles, já não estão na idade das simpatias, eles estão ali, porque querem e

não são miúdos para darem aquilo a que se chama a graxa e isso para mim (pausa) até porque depois, nós notamos, nós notamos (...) o gosto em interagir. (...)” F1.

O C1, C2, C3 e a F1, para além, de entenderem a importância que se reveste os saberes experienciais dos adultos, conforme refere C2 “*(...) os adultos são portadores de experiências profissionais e algumas formativas que os jovens não têm (...)*”, partilham igualmente da opinião, de que seria interessante, que fosse disponibilizada informação adicional, antes do início da ação de formação, para que o formador possa ter uma ideia prévia acerca do grupo, e assim poder definir estratégias avaliativas, durante o processo formativo. C1 diz existir “*(...) sensibilidade pelo facto de ser um público-alvo específico adultos. (pausa) Como coordenador, tento sempre saber como é constituído o grupo em termos de idades, em termos de experiências, sei que muitas vezes a questão das experiências, não é possível, porque, não há curriculum, não é? (...)*”, e torna-se difícil saber que experiência têm as pessoas e apresenta a sugestão de que “*(...) se calhar era necessário, haver um pequeno curriculum, para depois, em termos do coordenador, ter ideia do grupo e atempadamente trocar ideias com o formador, para definir estratégias de atuação*” C1. Para o C3 nesta questão, considera importante “*(...) caracterizar os elementos que compõem a ação de formação: quanto à sua experiência pessoal e profissional, habilitações e outros aspetos que possam influenciar a sua aprendizagem, de modo a direcionarmos a formação e avaliação*”. Já para a F1 “*(...) faz sentido saber antecipadamente, que tipo de grupo vou encontrar, ao nível das habilitações literárias, da experiência. (pausa) Saber que tipo de grupo, temos pela frente. (...)*”.

É possível extrair algumas considerações úteis proferidas pelos entrevistados, desde a importância que se reveste para o Centro de Formação do ponto de vista do RF possuir uma equipa de formadores que no desempenho da sua atividade e dada a heterogeneidade do grupo FMC, recorra a estratégias avaliativas capazes de potenciar a aprendizagem dos adultos. A necessidade de um curriculum com informação necessária, e que se disponibilizada antecipadamente, ajudaria o coordenador/formador a ter uma ideia do grupo (experiência profissional, habilitações académicas), para a partir daí preparar e pensar a sua estratégia de avaliação ao longo de todo o processo formativo.

▪ ***O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?***

Verificou-se ser relevante construir a categoria *perceção sobre avaliação prescrita*, no âmbito das FMC. No sentido de enquadrar legalmente a FMC, esta é regulada em termos de dispositivo legal pela Portaria n.º 283/2011 de 24 de Outubro, além de, dispor de

um *Guia Organizativo da Formação Modular*, elaborado pelo IIEFP, e também no sítio da Internet da ANQEP, com informação relevante e complementar, acerca do seu funcionamento.

O dispositivo legal, e de acordo, com o estatuído no *Capítulo VII-Avaliação das formações modulares*, no seu artigo 41.º *Modalidades de avaliação*, define que o processo de avaliação nas FMC compreende nas alíneas:

a) A avaliação formativa, que se projecta sobre o processo de formação, permitindo obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias pedagógicas.

b) A avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação (INCM, 2011).

e no preceituado na mesma Portaria, do seu artigo 42.º *Critérios e resultados da avaliação*, descreve que:

1 – Os critérios de avaliação formativa são, nomeadamente: a participação, a motivação, a aquisição e a aplicação de conhecimentos, a mobilização de competências em novos contextos, as relações interpessoais, o trabalho em equipa, a adaptação a uma nova tarefa, a pontualidade e a assiduidade.

2 - A avaliação sumativa é expressa nos resultados de *Com aproveitamento* ou *Sem aproveitamento*, em função do formando ter ou não atingido os objectivos da formação (INCM, 2011).

À questão formulada, resultou as percepções dos entrevistados sobre a avaliação prescrita da FMC. Na perspetiva do RF, entende que “*O Centro leva a efeito a avaliação contínua e sumativa, no contexto do processo formativo. (...)*” RF. A avaliação contínua, está elencada segundo o RF nalguns critérios “*(...) envolvendo as questões da pontualidade, da assiduidade, o comportamento na sala de aula, a colaboração com o formador, a interatividade, e depois, vários testes (pausa) que podem ser fichas de trabalho, ou trabalhos (...)*”. Refere ainda a importância que se reveste a mesma, no sentido de ter “*(...) que ser adaptado ao grupo sem dúvida e aí, será também um bocadinho da competência do formador, nesse aspeto quanto às práticas da avaliação e dos meios pedagógicos que utiliza (pausa) de maneira a fazer aquela avaliação contínua que é o objetivo final. (...)*” RF. Quanto à avaliação sumativa, é expressa em resultados de natureza qualitativa e, para efeitos de certificação, no diploma “*(...) aparece com ou sem aproveitamento ou melhor só aparece a designação da UFCD, não aparece a nota em si. (...)*” RF.

Para o C1, “*Avaliação (pausa) é uma avaliação formativa e sumativa. (pausa) (...)*” C1, como tal, observou-se que é o que se aproxima mais das terminologias prescritas no dispositivo legal e no Guia Organizativo da FM, sobre a avaliação na FMC.

Os C2 e C3 partilham da opinião do RF, quando se referem à avaliação no âmbito das FMC, entendem ser “*Avaliação contínua e sumativa*” C2. O C2 não especificou quais os critérios elencados à avaliação contínua, e quando se refere à avaliação sumativa, remeteu para o processo de comunicação da avaliação dos resultados das aprendizagens, no final da ação, diz que, “*De acordo com o Regulamento específico, a avaliação é realizada por Unidade de Formação a Unidade de Formação (UFCD a UFCD) e traduzida do formador para o coordenador, de uma forma quantitativa e para o formando com a categoria de “com aproveitamento” ou “sem aproveitamento”, em detrimento de ter ou não ter atingido os objetivos. (...)*” C2. Já o C3, remete igualmente para “*Avaliação aos formandos: contínua e sumativa, elaborada pelo formador a cada UFCD (...)*” C3.

Os formadores F1, F2, F3 e F4, equiparam-se na perceção que têm sobre a avaliação na FMC. Para a F1 entende ser “*(...) uma avaliação quantitativa e contínua, mas para eles, formandos é qualitativa, refletida no certificado final, com a validação da UFCD com aproveitamento. (...)*”. Quanto ao F2 desenvolve “*(...) uma avaliação contínua e depois atribuo uma nota quantitativa ao trabalho deles.*” F2. Já F3 diz que “*Normalmente, é-nos facultado uma grelha de avaliação pelo Centro de Formação, onde se encontra vários parâmetros, devidamente ponderados, tais como: “Assiduidade/Pontualidade”, “Motivação/Empenho nas atividades propostas”, e depois, o parâmetro da avaliação sumativa*” F3. Em relação à F4, resulta na “*(...) avaliação contínua e a sumativa (...)*” F4.

Para estes, o quadro da avaliação nas FMC assenta, numa avaliação contínua, elencados em critérios como a assiduidade, pontualidade, motivação/empenho nas atividades propostas e, na avaliação sumativa, referindo-se aos momentos de avaliação que correspondem aos testes, trabalhos práticos, fichas de trabalho, entre outros.

Conclui-se, então, existir aqui um desfasamento entre o percecionado por todos os entrevistados, com exceção do C1, relativamente à concetualização de Avaliação Formativa e Contínua e os efeitos produzidos destas na avaliação das aprendizagens dos formandos, do que é preceituado no dispositivo legal.

Note-se que se deve distinguir *avaliação formativa* de *avaliação contínua* embora a regulação eficaz da aprendizagem exija a regularidade avaliativa. A avaliação formativa concretiza-se com duas formas de regularidade: permanente e pontual, intercalar e final, todas fundamentais na sua concretização. A avaliação contínua no sentido de permanente, existe, muitas vezes, de forma implícita, com um carácter informal e não de forma instituída, isto é, não organizada de forma deliberada e sem critérios explícitos, pelo que a avaliação formativa pontual, formalmente organizada, é um modo decisivo de recolha de informação para a regulação do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo podemos falar em *avaliação formativa formal*. Estas diversas modalidades não se excluem mutuamente (Rosado e Silva, 2016).

As modalidades de avaliação mais conhecidas são avaliação formativa e a avaliação sumativa, e estes termos, segundo os autores Rosado e Silva (2016) começaram a ser empregues na avaliação das aprendizagens dos alunos, com Bloom, Hastings e Madaus (1971). Esta modalidade de avaliação tem como missão acompanhar o formando no seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que atribui importância ao aluno valorizando a motivação, empenho, formas de resolver problemas, “(...) privilegiando o processo em relação ao produto, o método relativamente ao conteúdo, a avaliação contínua acentua o aspecto qualitativo da avaliação (...)” (Abrecht, 1994, p. 127) e o “(...) O feed-back que é fornecido ao aluno, constitui segundo Emery, Saunders, Dann e Murphy (1989), um contributo para o melhoramento da sua motivação e auto-estima. (...) Este feed-back constitui, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus (1971), a própria essência da avaliação formativa (...)” (Rosado e Silva, 2016).

Quanto à avaliação sumativa tem uma função classificadora, de verificação que é uma forma de controlo (Abrecht, 1994, p. 77) e regulador no processo de formação não se esgotando, contudo, nela, “(...) podendo, evidentemente, existir avaliação sumativa sem classificação. A avaliação sumativa (como as restantes formas de avaliação) pode assumir uma expressão qualitativa ou quantitativa (...)” (Rosado e Silva, 2016), neste caso, e de acordo com o dispositivo legal das FMC corresponde à avaliação qualitativa expressa nos resultados *com* ou *sem aproveitamento*, constatou-se para o efeito, que todos os entrevistados, têm a mesma perceção sobre o assunto. A ideia tácita, é a de que a avaliação sumativa incide sobre o produto (formandos), é *externa e final* (Barbier, 1985), atribui-se um significado *Com aproveitamento* e não do sentido, apelando este último a uma avaliação formativa, é *interna* (Barbier, 1985), ou seja, mais virada, não só para a recolha, mas também, para a troca de informação em toda a relação de formação, incide sobre todas as situações de aprendizagem, sobre cada objetivo inicialmente definido, identifica situações de aprendizagens mal conseguidas, informa sobre medidas corretivas a tomar, em suma, visa a retroalimentação ao longo de todo o processo/ação de formação.

Não se trata aqui de descobrir qual é a que deve ser utilizada, se a avaliação sumativa ou a formativa, considerados os *feedbacks* da aprendizagem (Abrecht, 1994, p. 66), são complementares e formadoras (Rosado e Silva, 2016). Simplesmente a avaliação formativa, pretende desenvolver segundo Abrecht (1994, p. 18 e 19) no indivíduo em formação (aluno/formando), atitudes de auto-avaliação (explicitar a sua trajetória e interiorizar os critérios que lhe permitam identificar os aspetos positivos, as falhas ou das coisas que vai produzindo), para assim ser capaz de se situar no processo formativo e

refletir sobre o processo de aprendizagem em si mesmo, e implica para o efeito que o professor/formador deixe “(...) *de ser o detentor único da avaliação, liberte espaço suficiente para que esta evolução se torne possível e, por outro lado, que o aluno se apodere desse espaço que se lhe oferece*” (Abrecht, 1994, p. 18).

Os grandes objectivos da avaliação formativa são, de facto, a *consciencialização, por parte do aluno*, da dinâmica do processo de aprendizagem (objectivos, dificuldades critérios) por *oposição a uma orientação cega e teleguiada*, por parte do professor; *a luta contra a passividade e a papinha feita*, mais do que grandes êxitos em aprendizagens pontuais, ou o sucesso em incertas possibilidades diagnósticas e terapêuticas (de remediação) (Abrecht, 1994, p. 19)

Considerando esta nova forma de avaliar, o foco será os resultados das aprendizagens do indivíduo, pretendendo-se, hoje, conhecer não só *quanto é que os alunos sabem*, ou seja, o seu conhecimento, mas também se o seu desempenho é eficiente, como é que agem, quais as suas concepções, os seus valores e atitudes, conforme aludem os autores Rosado e Silva (2016)

“(...) Com as novas concepções de avaliação, a avaliação referida à norma perde interesse, privilegiando-se uma avaliação referenciada ao critério e ao indivíduo, utilizando instrumentos específicos, construídos em função dos objectivos e focada em indicadores pedagógicos concretos. Neste contexto, a avaliação tem de se centrar, também, nos ganhos de aprendizagem, tendo por referência o indivíduo no seu processo de transformação (...)”.

Para que a avaliação formativa tenha sucesso e possa vingar, será necessário mudar mentalidades, atitudes dos formadores e dos formandos, agarrados ao modelo tradicional da escola, por parte dos formadores nas práticas avaliativas que implementam, dos formandos na forma como desempenham as atividades formativas solicitadas pelo formador e a própria instituição na forma como constrói os instrumentos e os comunica nas relações de trabalho, entre todos os atores sociais da formação envolvidos. Embora, Rosado e Silva (2016) reconheçam que de facto “(...) *esta matéria não está suficientemente amadurecida no discurso e nas práticas profissionais, quer no que à compreensão de conceitos básicos e às modalidades e funções da avaliação diz respeito, quer nos aspectos da sua aplicação concreta nas situações de ensino e aprendizagem. (...)*”, contudo, olhar esta forma de avaliar na FMC, já é mudar, mas ainda falta concretizar a sua operacionalização no seu verdadeiro sentido, isto é, “*A mudança limita-se ao efeito da novidade das palavras, mas não incide nas estruturas que pretende transformar* (Méndez, 2002, p. 47)”.

- ***Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FMC com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?***

Com a categoria *Modos de articulação no Centro de Formação da avaliação prescrita na FMC com a avaliação concretizada da FMC*, pretendeu-se através de uma questão dirigida a todos os entrevistados, explorar o que está previsto em termos legais como suporte à avaliação na FMC, e saber de que forma é articulada e aplicada, pelo Centro de Formação.

Para além do prescrito legalmente relativamente à avaliação na FMC, o Centro de Formação dispõe de um dispositivo interno o *Regulamento do Formando*, com carácter geral, abrangendo todas as modalidades realizadas no Centro (Aprendizagem, FMC e EFA e CET, e outras), consiste de acordo com o estipulado nos seus artigos 14.º, 15.º e 16.º

Artigo 14.º (Princípios e critérios de avaliação)

A avaliação constitui um processo integrador da prática formativa e, enquanto elemento regulador, tem um carácter predominantemente formativo e contínuo.

A avaliação tem como finalidade avaliar os conhecimentos, as competências e as aptidões adquiridas e desenvolvidas pelos formandos ao longo da formação.

Cabe à equipa técnico-pedagógica definir os critérios de avaliação a aplicar nos diferentes contextos e situações de aprendizagem.

Artigo 15.º (Avaliação formativa e avaliação sumativa)

A avaliação formativa reveste um carácter contínuo, proporcionando um reajustamento do processo ensino-aprendizagem e o estabelecimento de um plano de recuperação que permita a apropriação, pelos formandos, de métodos de estudo e de trabalho e que proporcione o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma maior autonomia na realização das aprendizagens.

A avaliação sumativa corresponde à verificação das aprendizagens realizadas pelos formandos, com base numa escala quantitativa.

Artigo 16.º (Aprovação)

A aprovação do formando depende do regulamento específico de cada tipologia de formação, cabendo ao CICCOPN a decisão final sobre os processos individuais de cada formando.

e, no sentido de uniformizar o instrumento de validação da avaliação das aprendizagens utilizado pelos diversos formadores da área da FMC, no contexto das práticas avaliativas, optou por construir uma *Grelha de Avaliação* (ver Figura 7), um instrumento fulcral para a comunicação dos resultados das aprendizagens dos formandos, do formador para o coordenador.

Figura 7: Grelha de Avaliação do Centro de Formação

[illegible]

Fonte: Disponibilizada pelo Dept. Qualidade do CFGP

Ao analisar a *Grelha de Avaliação* disponibilizada pelo Centro de Formação aos formadores, esta divide-se em *avaliação contínua* composta pelos critérios avaliativos num item *assiduidade/pontualidade*, noutro a *motivação/empenho nas atividades propostas*, corresponde a 10% do peso avaliativo, atribuindo uma *nota de avaliação contínua*, e depois *avaliação sumativa*, que pode atender a um limite máximo de quatro momentos de avaliação (testes, trabalhos práticos, fichas de trabalho), com um peso de 90%, resultando depois uma *nota final ponderada*, de natureza quantitativa, consoante os resultados das aprendizagens dos formandos, considerando a sua certificação e validação expressa em resultados *com* ou *sem* aproveitamento, atingidos ou não os objetivos da formação.

No acervo de toda esta informação, refere o RF que, “*Os dispositivos mínimos, que é legal, temos que cumprir. (...)*”, contudo, entende que é possível construir metodologias que auxiliem no seu cumprimento, quando diz “*(...) Agora, o que podemos é, arranjar metodologias, que nos levem a esse cumprimento. E há vários processos de cumprimento e, portanto, o que está no normativo legal, temos que cumprir ponto final, e está bem. (...)*”. Tem noção de que para cumprimento do que está prescrito, muito haverá ainda a fazer para melhorar os procedimentos ao nível do departamento técnico e pedagógico, é a este nível que entende a sua preocupação como gestor de formação “*(...) e por isso é que*

eu digo que aqui, tem que haver um trabalho muito grande dentro do departamento técnico, pedagógico etc., (...)”.

Ainda sob a perspectiva do RF entende que “*(...) as grelhas de avaliação etc, não têm que ser uniformes. (risos) (...)*”, devia ser adaptada à realidade de cada formação, conforme as tipologias de formação nível 2 e 4 das FMC. No entanto, no discurso produzido a este propósito, há uma certa contradição quando diz “*(...) Temos aqui ... (sorriso) temos que ser um pouco teóricos, mas do meu ponto de vista, vendo a realidade como falamos há pouco, em que cada ação é uma realidade diferente ou pode ser, conforme as tipologias etc.. Mas tem que haver ali, um nível em que nós temos que estar a falar todos a mesma coisa, essa é a nossa obrigação como gestor da formação etc... (...)*”.

Na construção da grelha de avaliação intervieram, o Responsável pela Formação, o Coordenador Técnico, o responsável pela Qualidade, e dois coordenadores que também são formadores, reconhece que não foi possível ouvir todos os restantes, escolheu estes como representantes, contribuindo desta forma com os seus pareceres técnicos, quando menciona

“*(...) É a nossa obrigação com os diversos departamentos que trabalham na formação. No momento da construção dos instrumentos, os coordenadores colaboram na construção dos mesmos, foram fundamentais. Evidentemente que nós, tivemos que selecionar alguns coordenadores, porque, lá está, temos vários coordenadores e, posso eventualmente estar a dizer coisas que não são verdade, obviamente, podem não ter sido ouvidos todos, pode haver um ou outro, mas escolhemos representantes, dos diversos tipos de formadores, com determinados tipos de postura, métodos adotar*” RF.

Relativamente aos coordenadores, os C2 e C3 apresentam posições semelhantes quanto à avaliação na formação, há uniformidade em termos de procedimento, diz C2 “*A forma como é articulado o processo de avaliação, entre os diversos intervenientes, é o mesmo. Há uníssono no que concerne a este assunto, uma vez que, a avaliação é, como já referi, definido por regulamento específico*”, já C3 atende à “*Utilização dos documentos internos existentes e elaborados de acordo com os normativos legais*”.

O C1 apresenta um ponto de vista diferente dos outros coordenadores, remete para as práticas avaliativas, em concreto na avaliação formativa, uma vez que considera não haver “*(...) um grande desenvolvimento relativamente à avaliação formativa, não é? Ai, é que não há grandes instrumentos (...)*” C1.

Os formadores apresentam posições díspares à questão formulada, entende o F3 que “*Procuro estar documentado, sobre o que está previsto nos normativos legais, de forma a poder dar um melhor contributo, e que o mesmo, seja o mais ajustado aos objetivos preconizados na avaliação da formação*” F3.

Para a F1 “(...) *A forma como está estruturada a grelha de avaliação faz sentido a avaliação contínua na FMC é muito importante (pausa) avaliação tem que ser contínua*”, sustenta esta afirmação, no simples facto de que, se avaliação for circunscrita apenas à aplicação de um só instrumento, por exemplo, o teste, o que pode acontecer e na sua percepção “(...) *Nem sempre ao fazer o teste até pode tirar vinte mas não quer dizer que ele teve ou adquiriu competência*” F1.

Em relação ao F2, segue avaliação contínua e sumativa, e em termos de instrumentos avaliativos “*Nas formações de nível dois que leciono, não contempla o teste, até porque, não faço teste, ou, raramente faço teste. Para avaliar, eu baseio-me na observação do trabalho e o final do trabalho (projeto), dos formandos. E às vezes, até avaliar o final do trabalho, até é complicado. Em que aspeto? (pausa) não utilizo nenhuma grelha de observação, é observação, (...)*” F2.

A F4 concorda com a tipologia da avaliação implementada na FMC, e tem UFCD ao nível da informática aplicada à contabilidade que recorre à observação direta do trabalho que os formandos vão fazendo ao longo da ação de formação, não aplica teste. Atende ser pertinente a percepção da F4 a propósito da forma como são feitas as ponderações na avaliação contínua, quando diz

“Eu concordo com as duas avaliações, a avaliação contínua e a sumativa. Eu só não concordo com a ponderação que se atribuiu a cada uma delas, porque eu acho que, devia ser mais pesada a contínua. Porque eu entendo como sendo essa a filosofia da formação, eu costumo dizer que a filosofia da formação é exatamente essa uma formação contínua com uma avaliação contínua, e aqui, a grelha vai contra aquilo que nós apregoamos não é, que a gente anuncia que vai ser, e aí, eu acho que deveríamos reestruturar as ponderações” F4.

Se olharmos ao prescrito no dispositivo legal e compararmos o preconizado no Regulamento Interno do Centro de Formação, confere em termos de concetualização da avaliação na FMC, contudo, não estabelece critérios objetivos cabe à equipa técnico-pedagógica decidir em função das modalidades de formação. Assim, se atendermos à Grelha de Avaliação, é possível observar-se um desfasamento na articulação entre o que é prescrito e os conceitos e critérios que lhe está subjacente em termos da avaliação na FMC, no Centro de Formação.

▪ ***Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?***

Com a categoria *O procedimento avaliativo*, considerou-se relevante a sua construção, para tal foi formulada uma questão, à qual responderam todos os entrevistados,

por forma a identificar quais os tipos ou formas de avaliar que o Centro de Formação leva a efeito. Independentemente dos documentos preconizados (internos e externos) a que o Centro de Formação recorre, a *Grelha de Avaliação* é o instrumento avaliativo utilizado como referência no processo avaliativo, servindo de elo de ligação na comunicação dos resultados das aprendizagens dos formandos, pelo formador ao coordenador.

Dos discursos produzidos por todos os entrevistados, é expressa em avaliação contínua e avaliação sumativa, apontando para alguns pormenores na forma como deveriam ser ponderados os critérios da avaliação contínua, e na forma como organizam o trabalho, ao longo de todo o processo formativo, com recurso a testes, trabalhos práticos, fichas de trabalho.

Na perceção do RF o Centro de Formação desenvolve “(...) *A avaliação contínua, envolve teste, mas envolve outro tipo de trabalho, avaliar comportamento, posturas etc., uma série de situações a que ele tem de chegar e melhorar (...)*” RF.

Quer os coordenadores, quer os formadores, refletem a forma como avaliam na formação, difere apenas em função do papel aí representado, e na posição de formador aplica os instrumentos avaliativos que entender ser mais eficaz atendendo ao grupo, ao nível e área de formação que leciona.

Entende o C1 que o Centro de Formação desenvolve avaliação formativa e sumativa, é “(...) *estabelecida de 0 a 20 (pausa breve) só que da forma (pausa breve) ela é estabelecida (pausa) ela é efetuada de 0 a 20, não é? mesmo com a facilidade que há de quantificar, não é? e de tratar os dados. (...)*” C1. Para efeitos de comunicação dos resultados ao formando e a respetiva certificação é feita através da “(...) *emissão dos certificados da avaliação, é emitido com ou sem aproveitamento, (pausa) mas é efetuada a avaliação sumativa (pausa) É efetuada de 0 a 20, (pausa), só que a informação que é dada ao formando, diz-se apenas se teve aproveitamento ou sem aproveitamento, (pausa breve) que é a mesma escala que é utilizada nos certificados. (pausa) (...)*” C1.

Ambos C2 e C3 assemelham-se em termos de conceitos quanto ao tipo de avaliação que o Centro de Formação desenvolve “*Avaliação contínua e sumativa*”.

Os formadores equiparam-se na sua perceção. Assim, para a F1 “*Tem que ser uma avaliação quantitativa e contínua, mas para eles, formandos é qualitativa, refletida no certificado final, com a validação da UFCD com aproveitamento. (...)*” F1. Quanto ao F2 “(...) *a avaliação é uma avaliação contínua baseada na observação do trabalho de projeto que eles desenvolvem desde o início da formação até ao fim, e atribuo uma nota no final,*

avaliação quantitativa” F2. O F3 entende ser uma “*Avaliação quantitativa*” F3. A F4 “(...) *concorda com as duas avaliações, avaliação contínua e a sumativa. (...)*” F4.

A avaliação é estabelecida em avaliação contínua e sumativa. Em relação à avaliação sumativa, é apresentada por todos os formadores, numa nota final ponderada numa escala de 0 a 20, de natureza quantitativa ao coordenador, traduzida posteriormente em qualitativa *com aproveitamento* (entre 10-20 valores) e *sem aproveitamento* (entre 0-9 valores), para efeitos de certificação da competência do formando, atingido ou não os resultados das aprendizagens esperados. Como reflexão, por parte do RF e como responsável pela gestão da formação, subsiste a preocupação na validação da competência aos formandos, a imagem que o Centro projeta é fundamental,

“(...) E uma das coisas que num Centro destes é fundamental, é dizer assim, ele vai para o mundo do trabalho e a empresa onde ele vai entrar, sabe que ele sabe. E eu, costumo dizer, mesmos aos adultos, temos os nossos defeitos, temos tudo, mas só sai daqui quem sabe. Quem não sabe, nesta grelha de avaliação, não pode ter sido reconhecidas as competências. Se foi, falhámos. E portanto, se ele for para uma empresa, e não tiver aquelas competências que nós dizemos que ele tem, falhámos. Alguma coisa falhou. Esse tem que ser o nosso objetivo n.º um. (...)” RF

De um modo geral, há uníssono no discurso produzido por todos os entrevistados em termos do procedimento avaliativo, desenvolvido pelo Centro de Formação, com exceção do C1 que entende ser avaliação formativa em detrimento da contínua, mas prevalece o estabelecido na grelha de avaliação.

▪ ***Que tipo de estratégia de avaliação implementa ao longo do processo formativo (métodos, técnicas, instrumentos, recursos didáticos utilizados)? (Formador)***

São atribuições do Centro de Formação promover atividades de formação profissional, no qual se estabelecem relações de trabalho, isto é, a distribuição específica dos papéis e funções dos agentes sociais da formação envolvidos, são cruciais, visando atingir os objetivos propostos inicialmente, para obtenção da competência desejada do formando no final da ação de formação. As ações de transformação dos indivíduos que aí se desenvolvem podem ser especificamente designadas como processo de formação ou trabalho de formação, funcionando como um processo de transformação pessoal (Barbier, 1985, p. 17), do indivíduo em ambiente formativo. Logo, considerou-se pertinente construir a categoria *percepção sobre as relações de trabalho que se estabelecem no processo avaliativo*, a qual foi dividida em dez subcategorias: *Perfil de entrada do formando; Perfil de partida do formando; Métodos; Técnicas; Instrumentos de avaliação;*

Crêterios; Meios de formação; Relacionamento/Comportamento; Perfil de chegada do formando; Perfil de saída do formando, e através destas perceberem que tipo de estratégia de avaliação, implementam os formadores entrevistados, ao longo do processo formativo das FMC.

Atendendo à situação econ mica que o país atravessa, originando elevados níveis de desemprego, potencia a reestruturação do mercado de trabalho, para os que estão no ativo empregados e desempregados, cada um por si, na situação em que se encontra no momento, a procura pela formação será no sentido de melhorar as suas competências, atualizar, aperfeiçoar e até mesmo iniciar uma nova profissão. Se olharmos às FMC e aos apoios sociais envolvidos (subsídios de refeição, transporte, bolsa de formação), constituem-se por vezes como único suporte financeiro para alguns, não podendo ser obviamente generalizado, colecionam formações, questionando-se o gasto financeiro e se efetivamente cumpriu o objetivo que será manter-se ou (re)ingressar o mercado de trabalho. Se atendermos ao perfil de entrada do formando na ação (com motivações intrínsecas e extrínsecas, com objetivos definidos, entre outras situações), procura a formação, seja por iniciativa própria, seja por intervenção de serviços de orientação profissional, e tomada a decisão final por parte do adulto, entra na formação.

Não cabe aqui a intenção de explorar o processo de orientação que o Centro de Formação desenvolve relativamente a todos aqueles que procuram as FMC, quem faz e de que modo o faz, contudo, o formador, no exercício da sua função, depara-se com grupos de FMC heterog neos, e por vezes, no decorrer da formação podem surgir alguns constrangimentos, como as descritas pela F4, a qual revela um pormenor interessante a este propósito,

“(...) O que acontece é que  s vezes temos surpresas (pausa) ainda me aconteceu recentemente com um formando, em que eu queria avaliá-lo positivamente e não consegui, porque, na avaliação formal, ele não me deu material para tal, e quando falo em avaliação formal é o teste. Eu vejo o caso desse formando, que veio sempre às sessões, tentou sempre ser participativo, e foi, com as limitações dele, não vou dizer que ele tudo o que dizia era assertivo, não, teve as falhas dele, mas eram falhas que eu acho que são normais, para o desconhecimento da matéria, até costume gostar mais quando tenho gente que não domina propriamente a matéria, que lhe sai coisas que  s vezes a gente nem pensava em relação a alguém que domina. Quando cheguei ao teste porque tenho que formalizar de alguma forma aquele ato, ele não me respondeu a quase nada, porque ele é uma pessoa com alguns problemas, e como tal, bloqueou não me respondeu a quase nada, fiquei com uma avaliação negativa em teste. (pausa) Eu acho que, se anteriormente se prevê-se isto, às vezes nós temos grupos em que temos pessoas que não têm capacidade para estar ali a fazer aquela UFCD acontece. (...)” F4.

A partir do discurso produzido pelo RF, refere que existe uma preocupação na constituição dos grupos da FMC, e por forma a evitar este tipo de situações, são realizadas entrevistas antes da entrada na formação, quando diz “(...) *Sei que a tendência, nomeadamente, até agora, com as entrevistas que se fazem antes da entrada na formação, etc., vamos tentar uniformizar estou convencido, que o futuro será tentar uniformizar o mais possível, para não haver aqueles profissionais da formação*”.

O Centro de Formação através dos coordenadores confirmado o início da ação de formação aos formadores, procedem ao envio do teste de diagnóstico e da planificação do UFCD/ação, para se certificarem da adequação das estratégias a aplicar ao grupo, verificar motivações, expectativas, conhecimentos prévios, entre outros. Um dos requisitos do Centro é que o formador envie esse teste diagnóstico ao coordenador, e segundo o que se apurou através de conversas informais e depois registadas em suporte papel, apenas se limitam a rececionar e arquivar no dossier técnico-pedagógico, não interferem na sua conceção.

Uma vez em sala de aula, o formador atende ao perfil de partida do formando através da aplicação de uma avaliação diagnóstica com objetivos definidos no início da formação, a qual pretende aferir se os formandos estão na posse de conhecimentos, aptidões necessárias à aprendizagem da UFCD ou módulo seguinte, e todos cumprem essa exigência.

O formador define a estratégia inicial, planeia a sessão tendo atenção o conteúdo da UFCD que vai lecionar, em função dos objetivos gerais e específicos propostos por si, contudo na nova conceção de avaliação formativa, a relação que se estabelece entre o formador e o formando atende a uma nova forma de atuar no processo formativo, o sujeito avaliador deveria ser perspectivado no desempenho de um outro papel como *avaliador mediador* como agente de mudanças e o sujeito em avaliação num processo de *autoavaliação*, será uma forma dos sujeitos-aprendentes fazerem uma apreciação sobre si mesmo (como *avaliadores*), dado ser um processo interno ao próprio sujeito (Serpa, 2010, p. 65) ou sobre o desempenho numa determinada atividade, procurando ultimar a sua evolução. De nada vale a *autoavaliação*, se aos *sujeitos em formação*, não lhes forem ensinadas as estratégias de *autoavaliação*, *autorregulação*, *auto-controlo*, até porque não aprendem sozinhos a avaliar, desempenhando aqui um papel preponderante os *sujeitos avaliadores*, sugerindo-do-lhes que elaborem os objetivos da aprendizagem e definam os critérios (modos de interpretação da informação) de avaliação (discutidos, explicitados e entendíveis), planifiquem as tarefas a desenvolver, a sua aplicação e o consequente resultado. Mas no acervo dos discursos dos entrevistados, especificamente dos formadores,

não há evidências em termos de aplicação desta nova prática avaliativa, persiste a formulação dos objetivos apenas e só pelo formador, acoplado ao uso habitual/tradicional.

À pergunta formulada a todos os formadores, resultou as seguintes percepções. Para o F2 “(...) *O teste diagnóstico, é a parte prática, faço uma avaliação contínua (...)*”. Quanto às F1 e F4, apresentam algumas reações, por parte dos formandos, à realização do mesmo, e segundo a F1

“(...) Este teste de diagnóstico, tem muito que se lhe diga, muitas vezes os formandos dizem “*ó professora vamos ter teste diagnóstico porquê?*” E eu digo-lhes, “*olhe porque sou obrigada a fazer isto*”. Porque, à situações, que pode fazer sentido, por exemplo, matemática em que eu vou ver se os conhecimentos que eles tinham conseguiram reter. Agora, situações que eu sei, que eles nunca aprenderam, e eu sei que muitos não sabem nada, pronto a maioria não sabe. (pausa) Para o grupo, fazer um teste diagnóstico de uma matéria que eu sei que vou lecionar, e atenção eu vou fazer um teste diagnóstico de quê? sobre os conteúdos da matéria que eu vou dar. (pausa) Faço o teste diagnóstico no geral, e tem de ser de acordo com os conteúdos. (...)” F1.

Relativamente à F4, diz que “(...) *é uma coisa que eles não gostam porque alguns entregam-me em branco. E ainda ontem, fizeram isso mas ninguém se recusa, eles percebem as regras, cumprem-nas, não há problema nenhum.*”.

No início da ação de formação, o formador informa e estabelece os critérios avaliativos, conforme refere o C2, “(...) *De salientar, que os formandos, são sempre informados destes mesmos critérios no início de cada ação de formação ou unidade*”, e via regra, “(...) *Os formandos aceitam os critérios dados pelos formadores. (pausa) Os critérios, têm que ser logo bem definidos. (pausa) (...) C1*”, com base na grelha de avaliação fornecida pelo coordenador, envolvendo as questões da pontualidade, da assiduidade, motivação/empenho e depois vários momentos de avaliação que podem ser testes, fichas de trabalho, ou trabalhos, recorre a métodos, técnicas, instrumentos de avaliação, não sendo nem melhores, nem piores, cabe a cada um, no exercício das suas funções encontrar aquele que melhor se adapte ao grupo que se lhe apresenta, e da área da sua competência, transmitir os conhecimentos, para posteriormente validar os resultados das aprendizagens, visando dotar os formandos das competências desejadas inicialmente.

Nesta fase o formador tem liberdade para aplicar a metodologia que bem entender ao longo do processo formativo. Para tanto, foram auscultados nesta pergunta os quatro formadores, resultando as seguintes percepções.

Quanto aos métodos e técnicas, no caso da F1, aplica metodologias distintas tentando adaptá-las às características do grupo, e como estratégia para definir a melhor forma para transmitir os conhecimentos, recorre ao diálogo, quando diz “(...) *as metodologias aplicadas aos adultos, criam-se grupos diferentes, por vezes, com o mesmo método e o*

mesmo curso, tem que ter determinado método, (pausa) por causa dos grupos, por isso, é que eu acho muito importante, o diálogo. Em relação aos métodos, estratégias, temos que nos adaptar, enquanto para alguns funciona muito bem a projeção de powerpoint, para outros não funciona (...)” F1.

O F2 refere que na sua área de formação, mais prática ao nível da canalização, utiliza os métodos expositivo e demonstrativo, porque entende que em termos avaliativos para a validação dos resultados das aprendizagens ser mais útil, uma vez que se baseia na realização de um projeto.

“Eu utilizo os métodos, expositivo e demonstrativo. Eu aplico as duas. (pausa) Vamos ver, por exemplo, há uma matéria nova e sempre parte teórica. (pausa) Por exemplo, um formador, que também é da minha área, não utiliza muito isso, é capaz de estar numa matéria que é simples, porque o catálogo tem partes que não tem (pausa) que nem devia existir até, (pausa) e ele é capaz de estar aí sei lá 10 horas, 15 horas com trabalhos, que eu vejo que não tem grande interesse. Comigo é um bocadinho diferente pode ocupar duas, três horas o essencial. Porquê? Porque se é o primeiro módulo, o primeiro dia é uma coisa, quando chega ao quarto e quinto módulo, toda a gente já conhece muito bem medidas, as ferramentas, e tal, não é preciso grandes coisas, é partir para a prática e acabou. Quando sabes calçar uma sapatilha da nike, sabes calçar uma da adidas, portanto, é ter o que é essencial, rever muito rápido só algumas coisas, pegar no material novo, e aqui atenção se for alguma coisa nova eu pego “*malta é assim que se faz, estão a ver*” e cada pormenor explico “*olha não se faz isto por causa disto e tau tau tau tau, há dúvidas? não há, malta, o vosso trabalho está aqui, é este o projeto, comecem-no a fazer*”” F2.

Normalmente nas FMC de nível 2, integram formandos de baixas qualificações, daí que a forma de agir do F2 em termos de método pedagógico para este público-alvo se encaixe perfeitamente naquilo que Malglaive (1995, p. 251) anuncia em relação à educação de adultos menos qualificados “*(...) O seu mundo é o mundo do fazer, o mundo da prática onde se pode muito bem passar sem o saber dos teóricos. O que querem aprender é como é preciso fazer, e para isso não são precisos discursos: façamos.*”.

Já o F3, leciona UFCD na área da jardinagem, de nível 2 e como tal procura atendendo às características do grupo procura diversificar a forma como faz uso dos “*(...) recursos didáticos, para isso recorro a métodos, técnicas e instrumentos criativos, ajustando-os à medida que a ação de formação decorre, e melhorando-os com base na experiência adquirida*” F3.

Alude a F4 que “*Cada UFCD na minha opinião tem a sua técnica, um exemplo não pode ser aplicado a todos. (...)*” F4.

Em relação aos instrumentos de avaliação, cada um aplica da forma que achar conveniente em função dos objetivos pretendidos, a uns aplica testes e trabalhos, a outros testes, é o caso da F1,

“E no processo avaliativo, eu depois tive ... primeiro tive no final (pausa) tive que lhes fazer um teste, pronto, porque também se não fizer, se eu disser assim olhem não vai haver testes (pausa) se não houver testes nenhuns, também dizem assim, afinal não vamos ser avaliados. (...) (pausa) Depois no final, (pausa) chamem-lhe o que quiser, pronto, é um teste ... tem teste de avaliação. (...)” F1.

Porém, a F1 para além de aplicar testes recorre a trabalhos,

“(...) Da mesma forma (pausa) depois de corrigir os testes faço um balanço (pausa) estamos a falar de adultos e faço sempre um trabalho. (pausa) São os trabalhos que me dá a liberdade, para eu dar a nota que eu quero ao formando. Não é uma nota, porque ele é simpático, é uma nota que envolve o trabalho, vejo também o que teve no teste, sei também a postura que ele tem na aula, o que ele faz na aula, portanto, e muitas vezes (pausa) já tem acontecido, tenho formandos, que eu digo assim, este fulano vai tirar um vinte, (pausa) no entanto, por vários motivos até porque, não sedimentou bem a matéria, por distintas razões não tem o vinte, eu digo, não interessa, até porque, eu depois tenho o trabalho, que vai contar para avaliação. (pausa) (...)” F1.

A F1 produziu uma reflexão sobre a forma como encara avaliação que faz hoje, da que realizava anteriormente, entende que mudou, quando expressa a seguinte afirmação “(...) *Eu posso separar a formadora daqui a uns tempos que até fazia os dois testes, fazia a média e estava feito. Agora não, faz um teste e faz um trabalho. (...)*” F1.

Os F2 e F4 baseiam-se na observação dos trabalhos que os formandos vão desenvolvendo, aplicada à UFCD em questão, enquanto que, o primeiro a avaliação desenvolve-se fazendo o acompanhamento do projeto, por via das “(...) *observações, não utilizo grelha, só observações*” F2, a F4 explica que “(...) *quando tenho determinada UFCD aplicações informáticas à contabilidade eu não tenho manual e o teste não é um teste físico é diferente, porque eles estão todos os dias a trabalhar em computador e eu vou avaliando-os ali e é capaz de ser aquela em que consigo menos captar a experiência deles porque eles estão muito vidrados no computador. (...)*” F4.

Deste modo, se olharmos aos instrumentos utilizados pelos formadores, a conceção de avaliação existente no Centro de Formação, remete para o modelo a avaliação como medida (focada nos produtos-avaliar é medir), conforme referem os autores (Bonniol & Vial, 2001), o qual surge ligada à construção de testes, por serem cómodos são um dos instrumentos vulgarmente utilizados por professores/formadores para avaliar, contudo refere Serpa (2010, p. 121) os testes mais do que se limitar a corrigir e a dar nota, deveriam fazer a correção e indicar quais os pontos onde o aluno errou, atribuir o sentido da melhoria/retificação e não da sanção/punição, ou seja ver a utilidade da “(...) *avaliação como instrumento de formação e não simplesmente um instrumento de controlo (...)*” (Abrecht, 1994, p. 49).

Outro aspeto importante a ressaltar será, os meios de formação ao nível dos conteúdos, o n.º de horas da UFCD, podem interferir na forma com se utiliza determinados métodos e técnicas, em contexto formativo. Parece existir algumas inquietações por parte dos formadores em dois aspetos, um quanto à relação entre o conteúdo e o n.º de horas de cada UFCD, e outro, na sobreposição/conteúdos comuns, de várias UFCD. A este propósito, diz a F1 que à UFCD em que “(...) o n.º de horas é mais restrito daquilo que é dado dos conteúdos programáticos e fazer uma seleção daquilo que é mais importante. (...)” F1 e por outro lado “(...) Por exemplo, há duas UFCD que têm conteúdos comuns, planeamento de obra dada por mim e preparação de obra por outro colega, com o qual tenho alguma afinidade (...) falo e defino com o colega que também dá formação nestas disciplinas e acertamos os conteúdos, ou então, dizer tu dás isto e eu não dou, e definimos ali as coisas comuns. (...). É mau para os formandos e também para os formadores” F1, sugerindo alguma intervenção, neste sentido, por parte do Centro de Formação quando menciona “(...) devia haver sempre uma reunião de todos os formadores, que vão lecionar as UFCD de cada referencial. (...)”.

Em determinados referenciais das áreas de formação existente no CNQ, o conteúdo das UFCD, por vezes é muito, para o n.º de horas, noutros casos, é pouco, e às vezes os conteúdos sobrepõem-se, será um dos aspetos a melhorar nas FMC, na perspetiva de Feio (2015, p. 204):

- As FMC, pela sua reduzida duração média (cada formando realiza dois módulos/50 horas) não são suficientes para combater fragilidades mais acentuadas dos trabalhadores no que diz respeito à sua integração no mercado de trabalho e também à sua qualificação de base.

O Centro de Formação integra os Conselhos Setoriais, e como parceiro social, participa nas reuniões periódicas junto da ANQE, e como tal, pode propor alterações assim que considerar útil, conforme atesta C1 “(...) mediante a análise das observações que há nos inquéritos, poder propor alterações aos próprios conteúdos disponibilizados pela ANQEP” C1. Esta dinâmica é interessante e é uma mais-valia, constituindo-se como um forte contributo, para refinar os referenciais do CNQ, em constante actualização, visa essencialmente regular e estruturar as ofertas educativas e formativas, tornando-as significativas e ajustadas às exigências das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base necessidades atuais e emergentes.

Alude Hadji (1994, p. 88) que nas atividades de ensino ou de formação, como em qualquer processo de ensino-aprendizagem, há dois grandes tipos de atores: os formadores e os formandos, deste modo, considerou-se necessário perceber de que modo o

relacionamento/comportamento, entre formador/sujeito avaliador e o formando/sujeito em avaliação, interfere no processo formativo, sobretudo, estando na presença de grupos da FM, marcadamente heterogéneos.

As F1 e F2 refletem sobre formas de se relacionar com os formandos e cada uma à sua maneira, reage em função do grupo que se lhe apresenta. Assim, a F1 entende que, há determinados grupos em que inicialmente se cria empatia, há outros que não dá para colocar à vontade, quando refere

“(…) Pronto há turmas, que não dá para por à vontade, se lhes der confiança, chamo atenção e digo “está aqui um traço amarelo no chão, estão a ver?” e alguns não percebem logo e perguntam onde está o traço amarelo e eu digo assim alguém ultrapassou o traço amarelo, é uma forma de pegar na turma e estabelecer ali um limite. E foi sempre assim, foi eles sentirem-se à vontade, mas não à vontadezinha. (pausa) Temos que nos por no papel uns dos outros, impor respeito, no geral, e normalmente tem funcionado (…)” F1.

contudo diz a F1 que da sua aprendizagem “(…) *enquanto formadora principalmente com adultos, independentemente, da formação deles licenciados, eles gostam, no geral, de uma aproximação, de conversar*” F1.

Para a F4, a questão do relacionamento/comportamento com o grupo da FM, é abordado sobre dois pontos de vista. O primeiro, é comum à F1, entenda-se mais como uma estratégia motivacional, consoante a formação decorra em horário laboral ou pós-laboral, adopta uma postura diferente na proximidade com os formandos, quando diz,

“(…) eu tento sempre obter o maior rendimento deles, eu tento sempre isso, eu tento sempre que eles se sintam motivados a ir para lá na formação de adultos. Se for de dia normalmente tenho uma postura, se for à noite tenho outra, mas eu sou a mesma, por isso a postura é diferente, mas não é 100% diferente. (pausa) Sinto que há noite, nós precisamos de ser mais um colega, do que propriamente um formador, nós precisamos de participar ativamente com eles como se fossemos um colega, no intervalo estar mais com eles. Porque eles vêm para aqui e eu entendo o esforço deles, porque eu também faço às vezes formação à noite e é complicado sair do nosso lar, passar ali uma horas e termos em casa família, ou outras situações, e estarmos ali umas horas e sentirmo-nos bem, por sentirmos que não estamos ali a perder tempo. (…)” F4.

e o segundo ao nível da integração dos formandos nos grupos da FMC. O Centro de Formação promove as ações de FMC distribuídas por blocos modulares em horário laboral e pós-laboral, e tenta desenvolver o referencial completo de distintas áreas. Os grupos são formados inicialmente, mas por razões várias uns desistem, outros já têm esta ou aquela competência validada, vai havendo vagas e como tal no sentido de manter a legibilidade das FMC em termos de n.º de formados (mínimo 15), vão entrando outros formandos, seja para concluir o secundário abrangidos pelo Dec. Lei n.º357/2007, pela media estímulo-

emprego, entre outros, entram na ação de formação. E aqui a F4 entende existir por vezes algum constrangimento na integração dos mesmos no grupo, conforme refere

“(...) E há sempre um elemento no grupo que tenta fazer a nossa aproximação com o grupo e ajuda quando há mais resistências, quando há um ou outro adulto, que é resistente, há de certeza absoluta um colega que vai tentar juntamente comigo levar, levar e nós costumámos dizer que aos bocadinhos aos bocadinhos a gente vai e molda a pessoa. (risos) Só que às vezes há os paraquedistas como a gente costuma dizer, há grupos que estão formados já cá estão há muito tempo e nós tendo mais empatia e de repente cai uma pessoa nova e essa pessoa nova se for daquelas mais duronas e que tenha alguma experiência e que por exemplo não está numa situação tão desvantajosa como o resto do grupo, porque a maior parte são grupos de desempregados de longa duração e às vezes cai aqui alguém que não, e nem sempre é fácil fazer uma integração no grupo” F4.

Existem dois momentos fulcrais na finalização do processo avaliativo, um refere-se ao *perfil de chegada do formando* por via da nota final (classificação) que lhe foi atribuída pelo formador, e o *perfil de saída do formando* substanciada nos resultados das aprendizagens.

Em relação ao perfil de chegada do formando, todos os formadores mencionam a atribuição da nota quantitativa, é o caso da F1 “(...) *Aos meus formandos, eu a eles digo-lhes as notas quantitativas (...)*” F1, do F2 “(...) *depois atribuo uma nota quantitativa ao trabalho deles (...)*” F2, e do F3 “(...) *avaliação quantitativa*” F3, sendo esta refletida no final traduzida em qualitativa, expressa em *com* ou *sem aproveitamento*, em função do formando ter ou não atingido os objetivos da formação.

O *perfil de saída dos formandos* é o momento final do processo formativo, com base nos resultados das aprendizagens dos formandos, é certificada e atribuída a respetiva competência. Neste sentido, à unanimidade nas opiniões dos entrevistados quando referem que o objetivo final da formação para os formandos será obter a competência, retratada nas expetativas iniciais de cada um, é o caso do proferido pela F1 “(...) *E o objetivo final será eles, obterem a competência. (...)*”, e pelo C1 “(...) *para que no final fiquem com determinadas competências. (pausa) (...)*”.

Nesta altura e com base na análise dos resultados esperados e as expetativas iniciais dos formandos, poderá indicar vários caminhos, seja a (re)inserção no mercado de trabalho, melhorou competências e aplica na sua atividade profissional, ou então, poderá ter que iniciar um novo ciclo na procura de uma nova qualificação e o início de nova intervenção de orientação.

- ***De que forma intervém, na ação dos formadores, em termos avaliativos no processo formativo? (Coordenador)***

O coordenador no desempenho da sua função, para além de preparar e assegurar a execução de uma ou várias ações de formação, é da sua competência efetuar o planeamento, a programação, a organização, selecionar e contatar o formador, o acompanhamento, o controlo e a avaliação das atividades que integram cada ação de formação (CIME, 2001). Daí considerar-se relevante, através de uma questão direcionada apenas aos coordenadores, e criar a categoria *Monitorização do processo avaliativo*, com o intuito de perceber de que forma, estes intervêm na ação dos formadores, em termos avaliativos no processo formativo.

Para explicitação da metodologia implementada, no Centro de Formação, e no acervo da sua função, enquanto coordenador, de uma ou várias ações de formação, recorreu-se também à análise documental e conversas informais por forma a sustentar as informações recolhidas. Os coordenadores atendem à experiência e colaboração dos formadores como prestadores de serviços. Se os formadores são experientes, conhecem as regras, seguem-nas até ao fim. Não sendo, os coordenadores informam nesse sentido, e como testemunho, diz a F4 “(...) *Quando vim a primeira vez, para dar aulas no Centro, o coordenador apresentou-me os documentos internos e todo o processo do formador relativamente ao Centro mas depois de sucessivos contratos nunca mais foi necessário, a não ser que haja novas modificações. Eu quando entrei para o Centro, foram-me explicadas as regras e depois adaptei-me a elas*” F4. Assim, apresentam a *grelha de avaliação*, os critérios estabelecidos, e explicam os restantes procedimentos, elencados na apresentação do teste diagnóstico e da planificação da ação, que deverá ser enviado no início e depois é arquivado no dossier técnico pedagógico, e no fim fazer chegar a *grelha de avaliação* preenchida, com os resultados das aprendizagens dos formandos atribuídos de forma quantitativa (0 a 20 valores), elabora a pauta de avaliação, para a validação e certificação da competência(s) dos formandos, conforme pode ser observado pelo testemunho do C2 refere a existência de um regulamento específico no qual informa os formadores “(...) *do processo de avaliação, de uma forma clara. Após o envio das avaliações, por parte do formador, analiso as mesmas e emito uma pauta de avaliação com as classificações categóricas de “com aproveitamento” ou “sem aproveitamento”*” C2. O Coordenador tem por hábito no início da abertura da ação de formação de uma UFCD, fazer apresentação, onde explicita o processo avaliativo na presença dos formadores e dos formandos, e no seu todo, remetendo para o regulamento específico (faltas, avaliação, etc.), e resume-se a isso.

À questão formulada aos três coordenadores, resultou as seguintes percepções. Descreve o C1 que na primeira sessão faz a abertura e a apresentação do curso, depois sem aviso prévio, aparece numa outra e na última sessão para fechar a ação de formação, conforme refere *“Na primeira sessão (pausa) há uma apresentação. (pausa) Na primeira sessão, na última sessão e, por vezes, sem aviso, vou lá e apareço, não é? E converso com eles e estou com o formador e, estou assistir à formação. (pausa) (...)”*. No desenrolar da atividade do formador, o estar presente na sessão, e na qualidade de observador, vai permitir *“(...) verificar, que por vezes, como é que os processos estão a decorrer, não é? E se houver necessidade de intervenção, posso intervir na hora, ou então, se achar que é necessário, falo posteriormente com os formandos, ou, com os formadores. (pausa) (...) C1”*. Se encontrar algo que no processo considere menos adequado, e respeitando os princípios éticos, intervém, conforme se pode constatar através do discurso produzido

A forma como o formador interage com os formandos, (pausa) por vezes pode ser em jeito de brincadeira uma pessoa até intervém, não é? E dá uma dica ao formador, não é? Ou então, prontos, uma pessoa, quando tem oportunidade no intervalo, falo com o formador e diz, pode fazer isto ou aquele outro, é possível fazer isto ou aquilo, depende do contexto e da confiança. (pausa) Agora, o que não se pode é transmitir aos formandos, não é? que realmente há uma determinada instabilidade, há um desconhecimento do formador, pode-se tornar uma pessoa frágil dentro do grupo C1.

O C2, no início esclarece os formadores sobre o procedimento avaliativo, indica quais os critérios de avaliação estabelecidos na grelha de avaliação e remete para o regulamento específico, quando diz *“Inicialmente, informando os formadores sobre os critérios de avaliação, definidos no regulamento específico. (...)”* C2. A particularidade deste formador assenta na alusão a situações de défice das aprendizagens dos formandos, solicita intervenção do formador conforme explicita *“(...) No decorrer do processo formativo, havendo situações de défice de aprendizagem por parte de algum formando, solicito ao formador que faça o diagnóstico desse défice e ao mesmo tempo solicitando que oriente mais esforços para uma melhor aprendizagem dos conteúdos programáticos”* C2.

Quanto ao C3 do discurso produzido foi possível apurar que a sua intervenção está direcionada para o feedback do formador, quando diz *“O formador vai dando “feedback” da evolução da turma, tomando como referência a avaliação diagnóstica inicialmente feita, no sentido de se ajustar a estratégia inicial, à evolução de cada formando”* C3.

Se atendermos ao discurso do RF, os coordenadores têm um trabalho demasiado burocrático/administrativo e têm a seu cargo muitas ações de formação, e como tal não deixa tempo para se dedicarem às questões mais técnicas do processo formativo, não sendo

possível generalizar se é prática comum efetuada pelos restantes coordenadores do Centro de Formação, os três coordenadores entrevistados, remetem a sua intervenção não propriamente à forma como o formador estabelece o ato avaliativo com os formandos, limita-se a informar da existência da grelha de avaliação, antes direcionam a sua atividade/intervenção se necessário, no controlo das estratégias aplicadas pelos formandos e os seus efeitos na aprendizagem dos formandos.

▪ ***Segue o prescrito ou existe alguma flexibilidade por parte do Centro de Formação, quanto às práticas de avaliação adotadas? (Formador)***

Da questão apresentada apenas aos formadores, decidiu-se construir a categoria *Condicionalismos à avaliação na formação, associados ao desempenho da função*, no sentido de perspetivar as suas opiniões relativamente ao processo avaliativo, isto é, se estes seguem o prescrito ou se existe alguma flexibilidade por parte do Centro de Formação, quanto às práticas de avaliação adotadas ao longo do processo formativo.

E, aqui, podemos encontrar pontos em comum nos F1, F2 e F4, quando se referem à possibilidade de existir flexibilidade, mas revestem-se de alguma particularidade, quanto às práticas avaliativas desenvolvidas em contexto formativo, substanciada no estipulado na *Grelha de Avaliação* e no *Regulamento Interno*.

Atendendo a que há formadores que prestam serviço no Centro há já alguns anos, caso da F1 e o F2, o processo está já interiorizado. Diz a F1 *“Como formadora, neste Centro de Formação, tenho liberdade para poder desenvolver, fazer a formação, conforme entender. (...)”*, já o F2 entende que *“Não tenho total liberdade, tenho alguma flexibilidade (...)”*. Para a F1 *“O coordenador não intervém, fica ao critério do formador. Há liberdade de atuação dos formadores, na forma de atuar, e na minha opinião, é assim que deve funcionar. (...)”* e, fundamenta

“Essa é a forma correta, e porquê, porque eu acho que o formador, é que está em contato com os formandos, o formador é que os conhece e o formador é quem os vai conhecendo, por isso, é que eu, habitualmente, digo-lhes logo, não me peçam para já definir a percentagem ao primeiro teste, e ao trabalho normalmente eles perguntam qual é a percentagem, e eu digo logo, não me peçam isso (pausa) e porque é com a continuação, porque até se estou perante um grupo que trabalham muito melhor em trabalhos feitos nas aulas, para mim é o mais importante, eu se calhar vou atribuir até uma percentagem superior, aos trabalhos, do que aos testes, depende do grupo, portanto, nesse aspeto, acho que o centro funciona. (pausa) (...)” F1.

Refere, a este propósito, o F2, que *“Eu tenho total liberdade para estabelecer os critérios de avaliação, nesse aspeto tenho total abertura do coordenador, quanto a isso, aliás, até acho que é o melhor método, aliás o coordenador é só o coordenador, portanto,*

se ele estabelecer critérios, ele tem que dar a formação para tal, por isso, tem que dar total liberdade, até porque, o coordenador não domina a minha área”.

Relativamente aos formadores mais recentes, sobressai do discurso produzido pelo F3 que *“No caso de se precisar, até ao momento existe abertura para pode alterar as práticas de avaliação adotadas. Embora, como entendo que estão corretas, sigo-as sem reservas”*. A F4, tenta encaixar a sua metodologia aos modelos oficiais apresentados pelo Centro,

“Sei que tenho que cumprir os modelos oficiais e tenho que adaptar a minha metodologia de forma a que cumpra com os modelos oficiais, e isso, tem-se conseguido. Eu se vejo que o grupo precisa de uma avaliação intermédia faço uma avaliação intermédia, depois acrescento na avaliação sumativa, se vejo que não, e chego ao fim, é fácil integrar o nosso método naquilo que o Centro propõe. Eu só acho que a dificuldade está é só termos que responder a estas duas questões na contínua é aqui que eu bato, na avaliação contínua e na ponderação. Tento dar a conhecer esta inquietação, sobretudo na questão da ponderação (risos) e com adultos é mais simples e a gente consegue contornar. (pausa) (...)”
F4.

e quanto aos critérios diz F4, *“(...) contudo eu exponho os critérios da minha UFCD (...)”*.

De um modo geral, na relação de trabalho que se estabelece entre o coordenador e os formadores, estes entendem existir alguma flexibilidade quanto às práticas de avaliação a implementar no processo avaliativo, porém, sabem também que, devem adaptar ao prescrito pelo Centro, nomeadamente seguir a grelha de avaliação, mas apresentam algumas inquietações, não sendo extensivo a todos, quanto à forma como foi elaborada, é fixa e foi dividida em avaliação contínua estabelecidos os critérios quanto à *assiduidade/pontualidade; motivação/empenho nas atividades propostas*, e em avaliação sumativa englobando os testes, trabalhos práticos, entre outros, com peso avaliativo de 10% para a primeira e 90% para a segunda, podendo condicionar de certa forma, o seu modo de atuar em termos avaliativos.

De acordo com o preconizado na *grelha de avaliação*, disponibilizada pelo Centro de Formação aos formadores, à qual deverão cumprir em rigor, no entanto, não concordam com o peso avaliativo de alguns critérios, essencialmente aplicado a adultos em formação, e por outro lado, a necessidade de esta poder ser ajustada, ou seja, torná-la mais flexível, isto é, acrescentar alguns itens, em função dos critérios de avaliação, que cada formador achar mais ajustado à UFCD de determinado nível/área que leciona.

Um dos critérios a que os formadores mais fazem referência é o critério de assiduidade e pontualidade, o qual está contemplado no diploma legal das FMC no seu artigo 39.º, nos seus pontos 1 e 2, não podendo o formando exceder 90% da carga total de

25 h ou 50 h, sendo este fator determinante para efeitos de conclusão da UFCD com aproveitamento e respetiva certificação.

Artigo 39.º Contrato de formação e assiduidade

1 — O adulto celebra com a entidade formadora um contrato de formação, no qual devem ser claramente definidas as condições de frequência na formação modular, nomeadamente quanto à assiduidade e à pontualidade.

2 — Para efeitos de conclusão da formação modular com aproveitamento e posterior certificação, a assiduidade do formando não pode ser inferior a 90 % da carga horária total.

3 — Sempre que o limite estabelecido no número anterior não for cumprido, cabe à entidade formadora, nos termos do respectivo regulamento interno, apreciar e decidir, casuisticamente, sobre as justificações apresentadas pelo adulto, bem como desenvolver os mecanismos de recuperação necessários ao cumprimento dos objectivos inicialmente definidos.

Sucedem que, com base neste mesmo artigo e no seu ponto 3, sempre que o formando ultrapasse o limite estipulado das faltas, cabe à entidade formadora com base no regulamento interno apreciar e decidir sobre a justificação apresentada e encontrar mecanismos de recuperação que considerem necessários para o cumprimento dos objetivos definidos inicialmente. Analisado o regulamento interno do Centro de Formação, e de acordo com o artigo 13.º no seu ponto 3.º remete para o

3. O formando que ultrapasse os limites máximos estabelecidos nos números anteriores do presente artigo só poderá continuar a frequentar a formação mediante parecer favorável da equipa técnico-pedagógica, que deverá ter em conta, nomeadamente, os seguintes aspetos:
 - a) Regulamento específico de cada tipologia de formação;
 - b) Evolução do processo de aprendizagem do formando;
 - c) Fatores que condicionam o grau de integração do formando no ambiente do Centro, bem como as implicações da concretização no seu projeto pessoal e profissional.

Contudo, e analisado o *Guia organizativo das FMC*, elaborado pelo IEFP, remete para o regulamento interno da Instituição,

Sempre que **um formando não cumpra os 90% da carga horária total da formação**, cabe ao Centro de Formação Profissional apreciar e decidir, de acordo com o regulamento interno, sobre as justificações apresentadas, bem como desenvolver mecanismos os mecanismos de recuperação necessários ao cumprimento dos objetivos inicialmente definidos (IEFP, I.P., 2008, p. 9).

logo, e, consequentemente quem decide, será a equipa técnico-pedagógica do Centro.

Existem pontos em comum, entre a F1 e F4 quanto aos critérios da assiduidade e acima de tudo, ao da pontualidade, pois, ambas consideram ser difícil gerir a situação e na necessidade de ter que se cumprir o estipulado, marcar faltas de atraso a adultos que trabalham e que por força das circunstâncias não conseguem cumprir o horário, cada uma apresenta a sua forma de contornar a situação. A F1 entende que “*Ao falarmos nos*

critérios estabelecidos para a avaliação, em termos de adultos, olhando a grelha de avaliação, a assiduidade faz sentido, a pontualidade não sei. (...)” F1, e justifica

“(...) Porque, eu tenho formandos, que por motivos ... em horário pós-laboral, são obrigados a chegar mais tarde, porque a entidade patronal, não os deixa sair e são pessoas que são muito esforçadas. (...) Em termos de pontualidade, sou obrigada a marcar faltas de atraso, explico que a partir do momento em que a instituição define as regras segundo o regulamento, tenho que marcar faltas de atraso. (pausa) (...) regras são regras e é para cumprir. A assiduidade, aí é uma coisa diferente. Pode chegar uma hora atrasado, até porque apanhou um acidente. (pausa) Até porque eu costumo dizer, quem está a estudar à noite, é porque quer. (pausa) Compete ao formador, ver se ele, chega sistematicamente atrasado, ou se são, situações pontuais (...)” F1.

A F4 adota uma posição diferente na marcação, das faltas de atraso em relação à F1. Enquanto que a F1 só em situações pontuais é que não marca faltas de atraso e cumpre as regras do Centro de Formação, a F4 se o formando for assíduo e não pontual, desde que justificada, não marca falta de atraso, assume a responsabilidade, conforme refere

“(...) o único ponto que eu não digo negativo, mas que é diferente, e que eu sinto mais dificuldade, é na avaliação contínua e nas ponderações. Porque claro é mais abrangente (...) porque por exemplo, na formação pós-laboral às vezes eu tenho formandos assíduos, mas nunca são pontuais, e eu tento não prejudicá-los porque eles vêm falar comigo e eu costumo dizer até ao dia em que o Centro me venha repreender, eu vou fazer desta forma, para mim é mais válido saber que aquela pessoa se esforça para estar aqui e que chegou à formação, começa às 18h30 e chega às 19h00, só que ele vem e eu sei que se esforça porque eles tem um emprego e às vezes dizem-me eu para poder vir sabe como é se o patrão pedir para ficar mais um bocado não posso virar as costas, e eu entendo isso, e deve ser valorizado (...)” F4.

Outro critério que é motivo de alguma discordância é o referente ao parâmetro da *motivação e empenho nas atividades propostas*, e aqui mais uma vez as F1 e F4 apresentam as suas inquietações, como refere a F1 *“(...) A motivação e empenho, acho isso muito importante. Acho que a percentagem do empenho, que entra no final, não estou de acordo com esta grelha é pequena. Então, há alguma forma de controlar isso. (pausa) Até posso dar vinte a todos, pela experiência já sei que vai influenciar pouca coisa (pausa). (...)*” F1. A F4 remete a sua reflexão para a essência do próprio critério como atesta *“(...) e depois quanto à motivação é uma coisa e depois a capacidade de executar as tarefas, o empenho é outra, porque eu às vezes tenho pessoas muito motivadas mas não têm bom resultado, mas estão motivados, por isso eu acho que isto está muito limitado*” F4.

As opiniões entre os formadores auscultados, divergem, no parâmetro dos momentos de avaliação estabelecidos para a avaliação sumativa, na medida em que uns aplicam testes, outros trabalhos práticos (projeto), ou em simultâneo, é perceptível neste critério a existência de alguma flexibilidade, consoante o que o formador entenda ser o mais

indicado no contexto da UFCD que leciona, de acordo com os discursos produzidos pela F1

“(…) Mas temos os formandos, eu digo assim *“ora bem vocês vão ter um teste por exemplo um teste e um trabalho. Se querem que vos diga a percentagem de cada um, eu digo-vos, mas vocês depois vão estar ... vai ser prejudicial para vocês, depois de corrigir eu posso aferir as coisas da mesma forma ou querem que vos dê as cotações das perguntas, (pausa) querem que em cada teste venha a cotação ou não”*. Depois eles perguntam qual é a diferença, se vier a cotação não posso fugir daquela cotação a pergunta vale imagine cinco vai ter que valer sempre cinco, se não vier a cotação imagine que a pergunta estava definida para cinco pode passar para dez, (pausa) e normalmente eles preferem isso. Da mesma forma (pausa) depois de corrigir os testes faço um balanço (pausa) estamos a falar de adultos e faço sempre um trabalho. (pausa) (...)” F1.

O F2 atendendo ao seu discurso não faz teste como refere *“Eu faço trabalhos práticos. Aliás, há disciplinas, que não têm sentido ter teoria. Aliás, as disciplinas que administramos aqui no Centro, acho que nenhuma delas (pausa) ou poucas têm teoria, por isso o teste não faz sentido nenhum. (...)”* F2.

Depreende-se da análise à grelha de avaliação, e da forma como está construída, não é condicente com o que se apurou após a revisão bibliográfica e o prescrito para a avaliação nas FMC, a avaliação formativa não é referenciada em momento algum neste instrumento de avaliação, prevalece o conceito de avaliação a que chamam contínua, pressupõe a inclusão de alguns critérios enunciados e não todos, conforme o preceituado no diploma legal das FMC, em que avaliação sumativa elenca testes, trabalhos práticos, e assumindo uma função classificadora, isto é, servir de base de decisão sobre a certificação, a chamada nota final. Agora, quanto à sua utilização, uma vez informados, os formadores seguem-na.

A F4 apesar de se referir também à avaliação contínua, especificamente quanto aos critérios definidos e aplicado no Centro de Formação, apresentou uma evidência assertiva neste sentido

“(…) Por isso, na minha opinião, a grelha deveria ser um bocadinho mais ... (pausa breve) se calhar alguns colegas pensam o contrário de mim, mas eu acho que os critérios deviam ser divididos, em mais itens. Nestes momentos de avaliação, eu coloco testes, não as fichas de trabalho e em alguns módulos, faço mais do que um teste, e há outros que faço só um teste (pausa). Às vezes, eu não concordo com a ponderação que o Centro coloca, porque às vezes em algumas UFCD o teste tem peso avaliativo de mais, há UFCD que são práticas de mais, em que eu tenho muito peso para um teste e onde eu estou a resumir a um teste aquilo que o formando fez e eu não concordo, eu acho que deveria ser possível com regras ou não, depende como os superiores o entendessem, mas colocar um peso tão grande no teste, eu acho que nem sempre é positivo, porque então aí, na minha opinião, estamos a contrariar aquilo que nós passámos aos formandos, vocês estão a ter uma avaliação contínua, vocês estão cá todos os dias e é com base no que vocês estão cá e naquilo que estão connosco, que nós os avaliamos,

e chego ao final, vou preencher a grelha 90% para o teste, então, contrariei tudo o que eu disse (...)" F4.

Resulta dessa interpretação que a mesma é fixa, e tem itens que deveriam estar separados, e são fundamentadas as observações que alguns formadores fazem sob a forma como a grelha de avaliação está construída, deveria ser mais flexível e adaptada em função das diferentes tipologias e áreas de formação, de poder acrescentar outros itens que cada formador considere ser fundamental e que acrescente valor à forma como avalia os resultados das aprendizagens dos formandos, deixando ainda uma pequena reflexão a F4, a este propósito, “(...) *nós formadores estávamos mais protegidos, se esta avaliação contínua tivesse mais itens, se calhar nunca ninguém gosta de tudo, eu se calhar digo uma coisa, vem um colega e contraria, nós se calhar iríamos ter mais coisas para preencher, mas eu acho que eramos mais profissionais*”.

▪ ***Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?***

A qualidade da formação na modalidade FMC, forma uma questão central e decisiva para o futuro desta, em particular, para a afirmação da FMC como formação profissional de excelência de ativos menos qualificados em Portugal. No sentido de racionalizar as ofertas formativas existentes, a aposta será a qualidade em detrimento da quantidade de ações de formação produzida, visando a melhoria contínua e a justificação do investimento financeiro, provindo dos fundos comunitários, arregado aos Programas Operacionais, atualmente, PT2020. Sendo este, um Centro de Formação de Gestão Participada, acede à plataforma disponível para candidatura ao financiamento das FMC, com base no POCH e POISE, porém, dado ser um processo moroso em termos de disponibilização das verbas, afeta certamente o planeamento da formação.

A criação desta categoria *Constrangimentos/Limitações* e a divisão desta em duas subcategorias em *intrínsecas* e *extrínsecas*, justificou-se pelo facto da sua existência, constituírem-se como possíveis fatores perturbadores no funcionamento do Centro de Formação e modos de atuar dos atores sociais da formação representados. As instituições de formação, deparam-se muitas vezes, com dificuldade na organização e no planeamento da formação, por questões de ordem política, por indicações provenientes dos Órgãos de Gestão ao estabelecer áreas prioritárias da formação, obrigando as instituições a reorganizarem-se, sistematicamente, na sua oferta formativa, e por outro lado, coloca-se a

questão das metas, isto é, o financiamento das ações de formação, subsidiado nos resultados das aprendizagens dos formandos.

E o Centro de Formação, representado pelo RF, sente que esses constrangimentos, quer políticos, quer financeiros, interferem no planeamento da formação, quando diz:

“Os constrangimentos para quem está ligado à formação e à educação, o que acho é que, tem que existir um determinado caminho, e esse caminho muitas vezes é alterado constantemente por questões financeiras, ou por, questões técnicas, seja o que for. E o caminho é muito difícil trilhar com um determinado objetivo. Porque estamos constantemente ... e não só, por questões políticas, por questões financeiras, também a alterar, o que é prioritário, deixa de ser prioritário. (pausa) É muito volátil, é inconstante, nós podemos arranjar um determinado objetivo e depois passados dois anos, já o objetivo não é esse, já vai ser diferente. (...) RF”

Não consegue fazer um planeamento a longo prazo “(...) *É muito difícil programar a prazo de 5 anos é muito difícil, nunca sabemos o que acontece no próximo ano. É muito difícil planear a longo prazo, normalmente fazemos a médio prazo, pois a longo prazo é impossível, quem o fizer pode fazer, mas vai ser alterado de certeza absoluta. (...)*”, apenas consegue “(...) *A médio prazo é possível, e é isso, que devemos fazer a curto prazo é o normal, mas a médio prazo é o que nós tentamos fazer mas sempre com problemas, porque por exemplo a mesma dotação financeira dum Centro deste está constantemente a ser alterada nunca se sabe (...)*”, e sente “(...) *a obrigação de fazer programas a médio prazo, isso aí não há desculpa. (...)*”.

O RF faz uma reflexão categórica à questão dos números/metasp, de ter “(...) *que respeitar os n.ºs com a qualidade, temos que atingir aqueles n.ºs, senão, não há orçamento. No geral, olhando não é muito valorizada a competência técnica, é olhar ao n.º. (...)*” RF, é sentida como um constrangimento para o Centro de Formação, têm que ser atingidas as metas, sob pena de comprometer o financiamento das ações de formação.

Defende igualmente que a nível das políticas de educação e formação de adultos, são voláteis “(...) *Vemos que as instituições estão constantemente a mudar nomes, apesar de fornecer a mesma coisa, mudam as regras (...)*”, referindo-se à rede de CNO, CQEP e agora Centros Qualifica, integrados no Centro de Formação, até hoje.

Há uma preocupação crescente na racionalização da oferta formativa, tendo em vista a qualidade das ofertas a disponibilizar. De salientar que, os Centros de Gestão Participada, possuem uma capacidade de formação instalada, que permite responder aos objetivos das FMC, em detrimento de outras entidades. Os órgãos de Gestão (IEFP, ANQEP) anualmente estabelecem áreas prioritárias para formação, logo, na posse destas indicações,

obriga as entidades formadoras a reestruturar-se, face ao imprevisto, e o Centro tenta combater isso, como alude o RF

“(...) depois podemos alterar, porque alteram as prioridades, relativamente aos cursos. Por exemplo, neste momento no nosso setor da segurança higiene no trabalho é prioridade zero, de um momento para o outro soubemos que era prioridade zero. Tivemos uma indicação pela entidade superior, aparece escrito por entidades competentes, algo que para nós é algo anormal, nunca poderia ser prioridade zero, temos que lutar contra isso. É um constrangimento temos que provar às pessoas, e vamos nós lutar contra isso e há outras situações. (...)” RF.

Dentro do possível, e na razão de ser da responsabilidade que tem, refere que o “(...) *Centro implementa políticas dinâmicas e o Centro participa nas comissões sectoriais, tentámos junto da ANQEP, alertar para determinadas situações*” RF.

O Centro de Formação, promove grupos de FMC e fá-los de forma contínua em blocos modulares, integrando UFCD, de modo a completar os referenciais de áreas de formação de nível 2 e 4, do CNQ, constituindo-se como uma forma de obter uma qualificação para os indivíduos que as procuram, por variados motivos. Partindo deste ponto de vista, observam-se vários constrangimentos ao Centro de Formação, ao nível da constituição dos grupos, quanto ao n.º limite mínimo é de 15 formandos, logo, se não atingido, inviabiliza a sua autorização. Outro, está diretamente relacionado com os conteúdos das UFCD de alguns referenciais, que se sobrepõem a outras, ou seja, a mesma matéria é dada em UFCD distintas. Ainda relativamente às UFCD, coloca-se a questão da relação conteúdo com o n.º de horas que lhe está afeto, há formadores, que consideram, que 25 ou 50 horas é pouco para determinado conteúdo e vice-versa.

Nas dificuldades sentidas ao nível das FMC, procurou-se junto dos entrevistados auscultar em que medida estes constrangimentos afetam direta e indiretamente o desempenho da sua função e se estes têm repercussões no processo formativo.

Em relação ao RF apresentou uma preocupação condicente com a posição que ocupa no Centro como responsável pela gestão da formação, focando-se nos constrangimentos a nível externo, mas também a nível interno. Contudo, é possível observar com base nos discursos dos Coordenadores e dos Formadores, estes abordam mais os internos e, constituem-se por variadíssimas razões.

Sob o ponto de vista dos Coordenadores remetem para problemas internos ao nível da comunicação da informação, de orientações advindas do IEF, ANQEP, e da falta de planeamento de atividades a médio e a longo prazo. A este propósito, os C1 e C3, estão de acordo, no que diz respeito à inexistência de planeamento da formação no Centro de Formação. O C1 coloca as suas inquietudes ao nível da inexistência de orientações internas

em termos de procedimentos providos dos superiores hierárquicos, sabendo que são eles que recebem diretamente as orientações produzidas pelo IEF, ou pela ANQEP, conforme aponta

“Há vários constrangimentos, que por vezes, acontecem não é? Desconhecimento de orientações (pausa) enviadas pelo IEF ou por orientações superiores, não é? Portanto, face a esse desconhecimento internamente, por vezes, é não haver acesso célere e rápido a essas orientações que são emanadas pelo IEF, pela ANQEP, não é? pela organização que nos gere é isso, não é? Internamente o que deveria haver seria a definição ... (pausa) não existe nenhuma orientação metodológica, (...)” C1.

Contudo C1 e C3, partilham de opiniões semelhantes quando se referem às dificuldades de planeamento por parte do Centro de Formação. Entende C1 que “(...) *poderia haver orientações internas não é, haver um planeamento anual, semestral de atividades que não existe, não é? isso não existe.*” C1. Já C3 diz haver “*Dificuldades no planeamento de formação a médio ou longo prazo*”.

O C1 manifesta também a sua inquietação para as consequências que a falta de planeamento das ações de formação, provocam, considera um obstáculo à sua atividade como coordenador.

“(...) Indisponibilidade de salas de aula, indisponibilidade de formadores, (pausa) (...) o grupo é formado, é dado conhecimento ao coordenador, depois o coordenador trabalha em função do grupo e do curso para o qual eles se inscreveram. (pausa) e a ação pode ser anulada ou alterada devido a não haver o n.º mínimo de formandos, não é? (pausa) Atempadamente temos que efetuar o cronograma, ver disponibilidade de formador, não é? E se não houver o n.º suficiente de formandos, nós, depois, não podemos iniciar a ação (pausa breve) e perder todo o processo técnico administrativo necessário. (pausa) (...)” C1.

Os C2, F1 e F2, estão de acordo relativamente às dificuldades encontradas relativamente aos conteúdos das UFCD e do n.º de horas envolvido, este será certamente um constrangimento externo ao Centro, uma vez que remete à ANQEP diretamente, como responsável pela elaboração dos conteúdos dos referenciais do CNQ.

Para o C2 os constrangimentos que encontra “(...) *não estão diretamente relacionados com a avaliação. Incidem essencialmente nos conteúdos programáticos das UFCD que, por vezes, não se adequam à realidade empresarial e às necessidades efetivas das empresas. Solicitar uma adequação desses mesmos referenciais torna-se burocrático.* (...)”, a solução que encontra para minimizar esta situação está em “(...) *dialogar com os formadores e, dentro das horas definidas para a UFCD, tentar abordar mais temas que incidam sobre os contextos laborais atuais*” C2.

Os F1 e F2 direcionam as suas preocupações comuns para o n.º de horas das UFCD, diz a F1 que “(...) *E há outra situação, há UFCD de 25 horas e 50 horas e em termos de*

conteúdo onde está o limite. Há UFCD de 25h que deveriam ser de 50h, e outras, de 50h que deveriam ser de 25h, e também se repetem em termos de conteúdo. Esta é a minha percepção. (pausa) Não transmito ao coordenador. (pausa) (...)” F1, e uma forma de solucionar “(...) seria acionar mecanismos, antes de começarem os cursos, fazer reuniões com os formadores que vão dar as UFCD. (...)”, será este um indicador de que o Centro de Formação, não promove reuniões com a equipa técnica-pedagógica.

Enquanto o C2 entende que os conteúdos de algumas UFCD não estão adequados à realidade do mundo empresarial, a F1 refere ainda que há conteúdos que se repetem nas UFCD. Subentende-se que esta questão dos conteúdos das UFCD, podem afetar o processo de aprendizagem dos formandos, ocorrerá a desmotivação, por ser algo que já foi trabalhado noutro contexto formativo, colocando em causa os próprios resultados de aprendizagem.

Já, o F2 entende que *“Ao nível das UFCD o n.º de horas, para umas é muito, para outras é pouco. Para umas UFCD, nem fazia sentido até separar às vezes matérias, para outras 25 horas é pouco” F2.*

Existem, porém, outras situações, mas a nível de organização de serviços relacionados, diretamente, com o Centro de Formação, quando a F1, refere

“O único constrangimento que eu vejo, é que em muitas formações, porque, às vezes o horário está feito de tal forma, que pensamos assim, se nos acontece qualquer coisa, não sei como vamos dar a aula. Porquê? Porque em algumas à alguma folgazinha, há outras que não, e eu penso assim se me acontece aqui alguma coisa, isto vai dar problemas, porque depois para encaixar dias de formação, e vai mexer com tudo. Portanto, eu acho que, havia entre UFCD haver uma folga maior, claro que depois haveria alguém a dizer assim mas vai atrasar todo o processo. (pausa) (...)” F1.

A F4 sentiu que o acolhimento no Centro deveria ser melhorado, na sua percepção *“Às vezes sinto-me estrangeira no Centro, não propriamente na turma (pausa) a única pessoa neste momento e quem tem quebrado um pouco o gelo é o responsável pela formação, por isso considero importante o acolhimento ao formador. (...)” F4.*

O F3 considera que *“Nas ações de formação que tenha ministrado não encontrei qualquer constrangimento ou limitação no exercício das minhas funções” F3.*

Todas estas preocupações refletem o que os autores (Neves, Cruz, & Silva, 2010, p. 15) destacam, como alguns pontos críticos da FMC, que podem ser alvo de melhoria em termos futuros, incidindo em concreto na atualização e revisão dos conteúdos de formação (existem conteúdos que se encontram desatualizados face às necessidades da oferta e da procura) dos referenciais do CNQ; a duração das UFCD (organização das UFCD em períodos de duração menos rígidos, uma vez que a duração de 25 e 50 horas dificulta a

distribuição temporal dos módulos e o número de horas nem sempre se encontra adequado aos conteúdos, sobrepondo-se inclusive em algumas temáticas pertencentes a determinadas UFCD, revelando-se excessivo, nalguns casos e limitado, noutros); desenvolver UFCD transversais (criação de um pacote de UFCD transversais que não se encontre associado a uma área de formação específica), evitando que existam UFCD que versam sobre as mesmas temáticas em vários percursos ou a existência de algumas que, embora sejam transversais, se encontram associadas apenas a uma área de formação.

▪ ***Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?***

No âmbito da avaliação na formação, considerou-se relevante saber do ponto de vista dos entrevistados, através da questão formulada, que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos. Para o efeito, entendeu-se criar a categoria *consequências da avaliação*, a qual foi dividida em duas subcategorias *intrínsecas* e *extrínsecas*, resultando as seguintes perspetivas.

No desenrolar do processo formativo, todo o ato avaliativo, é definido inicialmente e comunicado pelo formador aos formandos, estabelecidos os critérios da avaliação é atribuída uma nota de natureza qualitativa expressa nos resultados com e sem aproveitamento, e para a emissão do certificado vem apenas validada a UFCD realizada, não existe a referência quantitativa da nota atribuída. Do ponto de vista dos entrevistados em certa medida as suas inquietações focalizam-se nos resultados de aprendizagem à saída da qualificação (outputs), expressa em qualitativa nas FMC, em contraste com o tradicionalmente realizado acoplado à norma, isto é, atribuição da nota quantitativa.

O RF, o C1 e a F1 da reflexão que produziram, revelaram opiniões semelhantes quanto à falta do sentido da valorização da *nota* em termos quantitativos, atinente à função da avaliação. Para a F1 a *nota* serve como indicador e fator de diferenciação de cada um, como refere a F1 “(...) A nota, nos locais de trabalho, seja onde for, há diferenciação e nós trabalhamos para tal. E uma pessoa não trabalha só para se diferenciar em termos económicos, para ver se tem um aumento, sobretudo, pelo reconhecimento do nosso trabalho, faz bem ao nosso ego e saber como é que as pessoas olham para nós, como é que nós vamos fazer o nosso trabalho”. Refere, ainda a F1 na apreciação que fez à forma de avaliar na FMC de forma qualitativa, entende que se atribuída em termos quantitativos, produz outro efeito, refletido no estímulo e autoestima

“(...) E eu sou contra isso, do apto ou não apto. Considero importante o valor final, a nota final para o formando. (pausa) (...) Eu faço isso, eles sabem sempre, oficialmente não sabem, mas sabem-no oficiosamente, porque isso, também acho, que é um estímulo e de autoestima. (pausa) Porque a nota acaba por se um fator de diferenciação. Por exemplo, eu porque sou preguiçosa trabalho para o dez, só quero passar, tenho aqui o meu colega ao lado que trabalha, que se esforça e tira vinte, e no final, somos todos iguais, não pode ser!” F1

Relativamente ao C1 remete a sua preocupação à nota como fator diferenciador, quando diz *“(...) Claro que isso, vai (pausa) ser um fator diferenciador, que é a nota final de um curso, não é? garantia de que ele adquiriu as competências, como é óbvio, mas prontos. (pausa) Mas também, era um fator que era bastante utilizado. (pausa) Atualmente, havendo avaliação com ou sem aproveitamento, não é? (pausa) aparece a validação da UFCD, e as pessoas também não sabem, não é? Digamos oficialmente que nível é que atingiu avaliação dos seus conhecimentos. (pausa) (...)”* C1.

O RF faz observações a título pessoal, fora do âmbito da sua função como responsável pela formação, no que diz respeito, às consequências extrínsecas de não se ver o valor atribuído em termos quantitativos no certificado/diploma, provocando algum ruído, em termos de diferenciação nas competências adquiridas e a consequente valorização para o exterior, seja em termos pessoais, seja profissionais do indivíduo, conforme descreve *“Na FMC, acho a título pessoal, que avaliação sumativa, quanto à nota, normalmente à queixas por parte dos formandos. Dá ideia que dou o litro, faço tudo, saio com as competências espectaculares, e chego ao fim tenho igual ao outro que vai com as competências mínimas. (...)”* RF. Atende ainda ao facto de não perceber porque é que a nota aparece com designação qualitativa em detrimento da quantitativa, quando diz *“(...) Não vejo porquê, uma vez que no diploma aparece com ou sem aproveitamento ou melhor só aparece a designação a UFCD, não aparece a nota em si. Eu achava que era justo, não estou a ver porque é que são esses complexos. (...)”* RF. Esta preocupação resulta da atribuição da nota e os efeitos produzidos no mundo do trabalho, quando diz

“(...) Agora, para uma empresa, nós vimos que infelizmente, para o mundo laboral, é diferente, ter um apto com dezoito ou um apto com doze. Mas aqui nós deveríamos ser honestos, externamente, ao dizer assim, este é apto tem as competências, mas ao nível do doze, está preparado para trabalhar mas tem doze. Ora, este, tem as competências de dezoito, pronto, nós sabemos que muitas vezes a nota interessa o que interessa, porque, o mundo do trabalho ... (pausa) (...)” RF.

É possível constatar com base nos discursos produzidos pelos entrevistados que C1 e a F1, equiparam-se nas suas opiniões, uma vez que canalizam a sua atenção para também para consequências intrínsecas ao processo formativo, atribuindo ao conhecimento da

classificação qualitativa por parte do formando, o reflexo de maior ou menor empenho no trabalho produzido pelo formando, ao longo da ação de formação, constituindo-se como como um *forte incentivo para o trabalho* (Rosado & Silva, 2016). Para o C1 quando diz *“O que leva a que as pessoas, sabendo isso, trabalhem para o dez. Claro, quando antigamente, quando os certificados vinham com nota, as pessoas trabalhavam com um determinado objetivo, é porque sabiam que posteriormente quando concorressem a um local de trabalho ou a uma proposta de trabalho, um dos fatores, seria a nota final. (...)”* C1. Na mesma linha de pensamento vem a F1, que considera que esta situação pode provocar efeitos intrínsecos se atendermos ao desempenho do formando quando diz *“Eu acho que no grupo pode ter uma consequência positiva, noutra uma consequência negativa. (...) A consequência positiva, são os formandos que estão ali no dez, e que portanto tem aproveitamento, para eles é ótimo, porque tem aproveitamento. Depois vamos ter os outros, que estão num patamar superior, em que ficam de certa forma desiludidos, porque se trabalharam para o quinze, para o dezasseis, por aí fora, eles querem ver a nota, querem o reconhecimento do seu trabalho. (...)”* F1, e extrínsecos na valorização das competências e do seu uso integrada numa sociedade do conhecimento.

“(...) O resultado disto é que no final eles pensam, espera aí, então eu só tenho aproveitamento, não vale a pena estar a estudar (pausa) pronto perdem os formandos em questão, perde a instituição e perdem os locais de trabalho, futuramente as empresas. E porquê que perdem, porque se eu ando aprender, seja aquilo que for, e quando vou adquirir mais conhecimentos, se eu trabalho para ter um quinze, um dezasseis, um dezassete, por aí fora, eu tive que estudar mais, tive que me aplicar muito mais, quem é que vai ficar a ganhar a sociedade? Porquê que vai ficar a ganhar a sociedade ... (pausa) A nossa sociedade é analfabeta tem uma percentagem grande de analfabetos e quando eu digo, pronto, o analfabetismo não significa só não saber ler nem escrever, e então as pessoas estudando mais, aprendendo mais, ficam com um nível maior de conhecimentos, que é isso que a nossa sociedade precisa. No final da certificação ao validar a UFCD com aproveitamento ou sem aproveitamento, tanto faz ter um dez como ter olhe (pausa) até tanto faz ter um nove porque já sabemos quando se tem um nove (pausa) puxa-se um bocadinho mais, um trabalhinho, pronto (pausa) e vai até ser igual ao que tem um vinte. (pausa) Eu tenho até situações, já de formandos, que eu sei que eles são muito bons, e em teste, vejo que eles ficaram um bocadinho aquém. (pausa) E muitas vezes, eu pergunto assim, então não estudou, ou isto é só preciso aproveitamento, basta um dez, não é? Pronto, ou seja, eu percebo, que ele já começa a ficar ... (pausa) Mas eles sabem as regras com ou sem aproveitamento. (...)” F1.

Contudo, a F1 ressalva que apesar desta situação, tem formandos que se empenham independentemente de conhecerem as regras, pela observação que faz *“(...) também tenho o contrário, tenho tido formandos, que sabem que tiveram um dezoito e um dezanove, faz muito bem ao ego deles. E embora não apareça na pauta, mas eles sentem-se bem e trabalham para isso, mas é uma percentagem menor. (pausa) (...)”* F1.

Ambos os entrevistados RF, C1 e a F1 pessoas que estão há muito tempo ligados ao ambiente formativo, mostram evidências no seu discurso quanto à nota acoplada à tradição em que a função principal da avaliação era a classificação através da atribuição das notas quantitativas e que na opinião dos autores (Rosado & Silva, 2016), este tipo de “(...) *classificação constitui um meio simples, rápido e expedito relativamente à avaliação das aprendizagens, de informar o aluno do seu valor relativo, do seu grau de sucesso nas aprendizagens*”, constituindo-se como um critério diferenciador do aluno/formando, conseguir situar-se face a ele próprio e aos outros, e que em nada tem a ver com a nova abordagem da avaliação, em que avaliação referida à nota perde interesse, privilegiando-se uma avaliação referenciada ao critério e ao indivíduo, vinculada aos resultados das aprendizagens dos formandos, valorizando à saída da formação a aquisição de conhecimentos, aptidões e competências adquiridos ao longo do processo formativo, visando uma melhor preparação para o mercado de trabalho.

Coloca-se aqui outra questão em termos de consequências ao nível do procedimento interno na comunicação da classificação do resultado da aprendizagem do formando, por parte do Centro de Formação. Sabendo de antemão, que a classificação é validada em termos qualitativos, essa mesma nota é traduzida e comunicada do formador para o Coordenador de forma quantitativa. Quanto às regras da divulgação é feita oficiosamente e incumbe ao coordenador essa missão, pois, oficialmente não pode ser divulgada, porém existe alguma margem de manobra por parte dos formadores na sua divulgação se atendermos ao que o C1 afirma “(...) *Claro que há ... prontos, os formadores podem e devem dar indicação das notas que foram atribuídas (pausa), é dada de forma oficiosa, (pausa) oficialmente não podemos emitir nenhum documento. (pausa) (...) C1*”. E aqui, parece haver diferenças no modo de atuar dos formadores. Há formadores que entendem ser eles a dizer, outros preferem não o fazer como é o caso do F2 “*Não têm acesso às notas, e eu não digo (...)*”, e neste caso a razão de não o fazer, remete para a perceção deste formador quanto à forma como a grelha de avaliação distribui e estabelece os critérios avaliativos, resultante da dificuldade em poder espelhar outros parâmetros aos quais atribui mais valor, colocando em evidência a consequência para validação da competência no final da ação, dos formandos.

“(...) as notas são lançadas nesta grelha e esta grelha de avaliação do meu ponto de vista está mal feita. E depois, é aquele porquê, que leva a muita discussão, que é, alguém começou do zero ou quase do zero, e alguém, que já sabia muito, ou até, já sabia alguma coisa, vou chegar ao fim, o que sabia muito progrediu pouquinho e até sabe fazer, depois muito bem, e o outro progrediu muito mais, porque lutou muito mais e não consegue fazer tão bem, e agora,

como é que eu vou dar essas notas? (pausa) e o outro vai chegar ao fim, mas eu sei fazer muito melhor, entrou para cá com outras capacidades e aquele trabalhou muito mais, desenvolveu muito mais, vai ter que ter uma nota inferior? É complicado, mais vale andar ... (pausa) E esta grelha de avaliação, está um bocado mal feita” F2.

A F4, apresenta outro ponto de vista, se os formandos sabendo das regras da classificação qualitativa, porque razão os informam da nota quantitativa, quando diz “(...) *Os adultos são muito competitivos entre eles. E isso a mim leva-me a pensar, será que as regras estão bem feitas? É que supostamente, só lhes interessa saber se estão aprovados ou não aprovados (...)*”, e como tal comunica da seguinte forma “(...) *Por isso, eu nunca digo aos meus formandos a avaliação final, só digo aprovado ou não aprovado. (pausa) E às vezes, recebo retaliações por isso*” F4, logo, pelo facto da formadora ter indicações para a não divulgação da nota quantitativa, este tipo de procedimento é gerador de conflitos na relação formador-formando, mesmo estando a cumprir as regras, resultando nesta observação

“(...) Mas naqueles grupos que são contínuos, por exemplo, no caso deste que é um percurso, eles tornam-se competitivos e querem saber esta nota e aquela nota e já tive uma formanda que não concordou com a nota dela porque era diferente da colega que esteve quase sempre a trabalhar, sabendo que no final a validação das UFCD não vem mencionada nota, tanto disse e ela contestou e isso está escrito. Escreveu para a direção do Centro e é muito complicado. Por isso eu acho que aí, são daquelas coisas são regras, não posso ir contra elas (pausa) o Centro esteve do meu lado e o coordenador esteve 100% do meu lado, mas tenho que admitir, como sou estrangeira aqui no Centro, senti que inicialmente quando tudo começou, senti a cabeça a prêmio, depois quando pedi para falar com o coordenador e com o responsável pela formação deram-me apoio e ficou por ali” F4.

Ora, se a nota é qualitativa na FMC, se há regras estabelecidas, porque razão, a comunicam de forma quantitativa aos formandos. Questionado o RF, entende que a nota quantitativa deve ser transmitida aos formandos, como evidência do trabalho que desenvolveu ao longo da ação de formação, subsidiando a sua classificação qualitativa de *com* ou *sem aproveitamento*, funcionando como salvaguarda do Centro, se necessário justificar essa mesma classificação ao formando, ou, hipoteticamente a terceiros (entidade patronal, etc.), refletida no seu discurso

“(...) também temos que ser mais pragmáticos, porque, claro, às vezes pode-se estar (pausa breve, mas, claro, terá que ser pragmática, tenho pela minha experiência de vida, aqui no Centro, por vezes, tenho que provar a determinadas pessoas que até são os meus padrões, porque, pertencem à AICCOPN e são nossos associados (pausa breve) tenho que dizer que este ou aquele formando, não teve aproveitamento no final porque, e tenho que lhe mostrar, de forma pragmática, porque, não só, não cumpriu do ponto de vista da assiduidade, pontualidade, mas também, do ponto de vista técnico, em relação às competências práticas, em relação às provas de avaliação práticas, aos chamados testes, etc.... Muitas vezes, nós temos de ter essas evidências, para que a própria pessoa diga ... mas eu com a minha experiência de vida não consigo” RF.

Na existência de pontos de vista distintos dos atores envolvidos, atendendo à sua função, no seu todo, remetem as consequências para os efeitos produzidos no âmbito da avaliação na formação. E, de um modo geral, subentende-se que à luz da revisão bibliográfica acerca da avaliação na FMC, existe algum desconhecimento concetual por parte dos entrevistados quanto à função da avaliação nesta nova conceção das práticas avaliativas no processo formativo, como atestam os autores Rosado e Silva (2016)

De acordo com as novas tendências na avaliação, surge a avaliação com referência ao critério, em que o padrão de referência ou de comparação é um critério e não uma norma, ou seja, é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelos objectivos de ensino, sem que seja feita, necessariamente, comparação entre alunos. Neste modelo a avaliação é muito mais referida aos contextos do que na avaliação normativa embora na sua forma aferida a intervenção desses contextos seja minimizada ou anulada.

Quanto à questão da nota quantitativa na lógica da avaliação tradicional, naturalmente distinta da atual e de natureza qualitativa, apraz dizer-se que, não foi ainda interiorizada, quer pelos atores envolvidos na formação, quer pelos próprios formandos, pelas evidências produzidas em termos de discursos, provavelmente, ainda não perceberam o sentido da avaliação formativa e sumativa, e o que está por detrás da sua concetualização.

Para a dimensão *III-A avaliação da FMC no Centro de Formação: princípios, funções e procedimentos adotados*, foram definidas seis questões, sendo que, uma comum a todos os participantes, duas específicas à função do Responsável pela Formação e aos Coordenadores e uma aos formadores. Definiu-se desta forma quatro categorias: *Ação de comunicação do processo de avaliação* distribuída por três subcategorias constituídas pelas *perceções do Responsável pela Formação, do Coordenador e do formador*; *Princípios orientadores*; *Modos de atuar no desempenho da função em termos da avaliação da formação*; *Metodologia*.

Há uma preocupação crescente na racionalização da oferta formativa, visando a qualidade das ofertas a disponibilizar, por isso, a qualidade da formação na modalidade da FMC, forma uma questão crucial para o futuro desta, em particular para a afirmação da FMC como formação profissional de excelência de ativos menos qualificados em Portugal.

O Centro de Formação é um centro protocolar, ligado ao IEFP, como tal, deixou de ser necessário solicitar a certificação como entidade formadora, de acordo com o estatuído na Portaria n.º 851/2010, de 6 de Setembro, ao abrigo do artigo 4.º *Destinatários* uma vez

que o centro foi criado ao abrigo de um diploma de criação, como tal ficou dispensado de cumprir com os requisitos da certificação respeitando o referencial de qualidade.

Agora, o que se pretende ver aqui refletido é de que forma o Centro de Formação, faz uso da função da avaliação da FMC, no sentido da melhoria contínua, não se sentindo obrigada ao cumprimento na íntegra dos requisitos legais do referencial da qualidade produzido pela DGERT, é contudo alvo de auditoria externa do POCH. Assim, a avaliação da FMC pode ser perspetivada sob duas formas, uma interna, atuando na avaliação da satisfação da ação, propriamente dita, dispõe para o efeito dos instrumentos de avaliação (*Registo de avaliação da FMC; Inquérito – Avaliação da ação Formado; Inquérito – Ficha de avaliação da satisfação Formando-ação; Inquérito – Avaliação da satisfação Formando; Inquérito – Avaliação do desempenho dos Formadores; Resultados da Avaliação dos Inquéritos ao Formador; Resultados dos Inquéritos ao formando no final da acção*) e outra, a avaliação externa à instituição por parte dos Órgãos de Gestão, por força da intervenção de auditoria externa, para aferir os resultados das aprendizagens e no que refletiram em termos de empregabilidade ((re)inserção no mercado de trabalho, melhorar competências, entre outros) dos ativos empregados e desempregados, e de igual forma, para aferir em que medida, justificou o financiamento por parte dos fundos comunitários atribuídos e se estes corresponderam aos objetivos definidos inicialmente, no cumprimento das metas.

Sendo o Centro de Formação uma entidade formadora, será certamente seu desejo que as qualificações produzidas sejam reconhecidas e valorizadas no mercado. Neste sentido, e uma vez que avaliação da formação para quem está diretamente ligada à formação, é uma etapa importante para subsidiar os resultados para os mais variados fins (avaliação grau de satisfação de clientes, formandos, coordenadores, formadores e outros colaboradores; relativos à participação e conclusão das ações de formação, desistências e aproveitamento dos formandos; do desempenho de coordenadores, formadores, e outros colaboradores), bem como a realização da análise crítica a esses mesmos resultados, em busca da melhoria contínua dos serviços prestados.

▪ ***De que forma é comunicado o processo de avaliação da FMC aos Coordenadores? (Responsável pela Formação)***

Nesta categoria *ação de comunicação do processo de avaliação*, construiu-se uma subcategoria para perceber a forma como o Responsável pela Formação, comunica o processo de avaliação da FMC aos coordenadores, ao nível dos procedimentos internos

(informação relativamente à existência/atualização dos instrumentos internos, promoção de reuniões, instruções para a realização de relatórios finais à formação em geral, entre outros). Há orientações que são transmitidas pelo RF ao coordenador técnico dos coordenadores, e com base nos documentos internos (regulamento específico, grelha de avaliação, inquéritos) submetidos informaticamente, instrui os coordenadores da sua existência e sua aplicabilidade, assim que, se estabeleça o início de uma ação de formação. Quanto aos inquéritos são passados no final de cada ação de formação, e entram informaticamente no sistema. Os coordenadores têm instruções para que na posse dos resultados obtidos através dos inquéritos aos formadores e aos formandos, que os mesmos, sejam analisados e que façam chegar um relatório ao RF, para que possam ser alvo de intervenção dependendo da situação apurada, podendo ser logo resolvida ou ser um processo um pouco mais demorado, como refere “(...) *(pausa) por exemplo, no campo de observações, etc., se forem feitas observações que uma pessoa lê em dois minutos, rapidamente se vê implementadas as observações que tiverem ou forem de certa forma pertinentes, da mesma maneira que um inquérito mais longo, tem que ser estudado ao pormenor, é a nossa opinião (...)*”.

No entanto, como responsável pela gestão da formação entende que em termos de procedimentos realizados, tem consciência que tem que melhorar em determinadas situações, especificamente os procedimentos internos adotados no âmbito do processo formativo, envolvendo formadores, formandos, coordenadores, serviços, entre outros, “*Isto é assim, (pausa breve) o Centro em muitas situações, tem que melhorar e, portanto, nós próprios, temos que melhorar em muitas situações e, portanto, muito do trabalho que é feito, se não for compilado, se não for desenvolvido, se não for aprofundado, perde-se, porque a quantidade de ações que temos, é tantos procedimentos, aí terão que ser melhorados, porque, vão reverter seguramente (...)*”.

Um dos pontos que o RF menciona e que deve ser melhorado é o procedimento dos coordenadores a este nível, pois eles, têm conhecimento e é da sua função, na posse dos resultados dos inquéritos aos formadores e aos formandos, deveriam dar a sua opinião, e que por variadíssimas circunstâncias, iam deixando ao seu cuidado, mas sem nenhuma opinião formada, conforme expõe

“Há aqui uma melhoria a fazer. O Coordenador tem conhecimento e o coordenador tem uma ficha na qual tem conhecimento da avaliação que foi feita pelos formandos, pelos formadores, etc.. O que nós estamos agora a melhorar ... É que chegamos à conclusão, em que havia uma incoerência que o próprio coordenador não dava a sua opinião, nessa tal ficha, portanto, que era uma coisa

óbvia, coisas óbvias, que vai passando, vai passando, vinha para o responsável da formação e acabava por não dar a sua opinião. (...)” RF.

Reconhece que para a boa prossecução do processo de melhoria, entendeu reforçar ao nível dos procedimentos dos coordenadores, dando indicações que estes deverão dar a sua opinião em concreto sobre os resultados dos inquéritos, e os mesmos deverão ser entregues ao RF, para assim reverter esta situação, a algo mais pragmático e funcional, quando diz

“(...) e, portanto, nós estamos a alterar ao nível da qualidade, porque é pragmático, tem que ser como é óbvio, o coordenador recebe a informação toda, logo, ele tem que dar a sua opinião, se ele sente que tudo aquilo que está ali dito, é verdade, não é verdade. O processo é comunicado aos coordenadores, até agora assinavam tudo bem, mas a partir de agora, tem que dar a sua opinião e as suas observações, para esse processo de melhoria, faltava este procedimento avaliativo, falta o resultado final, ele pode acompanhar, mas depois, falta passar no fundo a algo pragmático, para que a hierarquia veja qual é a opinião concreta do coordenador sobre o formador, que ele próprio propôs, etc.” RF.

Revela ter noção ou perceção da importância de avaliar os resultados, resultante dos procedimentos avaliativos desenvolvidos pelo Centro, correspondente às funções atribuídas a cada um no seu papel, e ao mesmo tempo legitima a importância que uma boa política avaliativa confere, visando a melhoria contínua e o reconhecimento, com preocupações que remete para o hoje, e o futuro, do Centro de Formação, porém, reconhece que há limitações internas “(...) *evidentemente, tem que se criar uma estrutura, que tem custos para o Centro, obviamente, mas que é fundamental, para a melhoria do Centro (...)*”, e por outro lado, externas, referindo-se à necessidade de atingir metas, comprometendo o respetivo financiamento do Centro, se não forem atingidas, ao proferir

“As indicações que vêm do exterior neste caso da UE, a nível dos projectos, caso do PT2020, vêm elencados os resultados das aprendizagens, sem dúvida vem a qualidade em detrimento da quantidade de formação produzida, é fundamental. E por isso, é que o Centro tem tido muita dificuldade, porque, por um lado, tem que ter números por causa dos orçamentos, e depois, por outro lado, tem que ter em primeiro lugar, na minha opinião, a qualidade, e aqui, há uma luta sempre, em que a qualidade tem que vencer. Agora, é evidente que nós sabemos, que este mundo, não é tão simples assim. (risos) Às vezes podemos ser excelentes, mas se não tivermos um determinado tipo de metas alcançadas, podemos ter problemas a nível de gestão de contabilidade, aí nós, temos que ter a inteligência para tentar sintonizar as duas exigências” RF.

Conclui-se, então, do discurso produzido pelo RF, que há indicações aos coordenadores, para que, no exercício da sua função e é da sua competência, que informem os formadores e os formandos da existência dos instrumentos para o efeito da avaliação da FMC no final da ação de formação, e consequentemente na posse desses mesmos resultados procederem à respetiva análise e efectuar um relatório final. Questionados os três coordenadores acerca desse procedimento foi possível apurar, em uníssono que,

acediam ao sistema informático, imprimiam os resultados, liam-nos mas desse procedimento não resultava qualquer relatório, apenas verificavam no campo das observações algo que considerassem pertinente ser comunicado superiormente informavam o RF, se não, limitavam-se a arquivar no dossier técnico-pedagógico, fechando assim o ciclo da ação de formação. Parece existir aqui um desfasamento entre o que é comunicado pelo RF em termos de procedimentos e o efetuado na realidade pelos coordenadores, contudo considerou-se pertinente a observação do C1 a este propósito “(...) *Não há metodologia, o coordenador é que tem que informar que existe normativos, existe regulamentos, não é? e o conjunto de inquéritos, de instrumentos que a instituição tem definido para isso, não é?*, onde reside a causa, seria certamente matéria para investigação, não sendo exequível neste momento.

▪ ***Como faz refletir o processo de avaliação na coordenação dos formadores? (Coordenador)***

O Centro de Formação dispõe de uma extensa bolsa de formadores: internos fixos e externos, volátil, à qual recorrem os coordenadores, sempre que necessário. Desta bolsa, constam formadores que prestam serviço, há bastantes anos e outros contratados recentemente. Os primeiros terão certamente esses procedimentos interiorizados, como atesta C1 “*Normalmente, se os formadores são experientes, têm conhecimento do processo avaliativo desenvolvido pelo Centro (...) C1*”, contudo, depreende-se para os últimos, ser fundamental, explicitar como se desenvolve o processo de avaliação no Centro de Formação, e de que forma os coordenadores no contato inicial o comunicam formalmente, daí considerar-se profícuo a construção da categoria *ação de comunicação do processo de avaliação* e desdobrá-la numa subcategoria sobre *a percepção do coordenador*.

Os coordenadores no exercício da sua função, e na fase de acolhimento ao formador, têm a responsabilidade de explicitar, a forma como o Centro leva a efeito o processo avaliativo da FMC. Com base nos discursos produzidos pelos C1, C2 e C3 apresentam posições diferentes em relação aos procedimentos.

Assim, para C1, “(...) *O coordenador dá essa informação (pausa) Essa informação pode ser presencial, pode ser enviado por email, ou então, no nosso sistema interno (pausa breve) o formador tem acesso aos instrumentos de avaliação, assim como, alguns regulamentos, tem acesso. (...)*” C1 e refere ainda que existe da parte dos formadores interesse em conhecer esses mesmos procedimentos ao referir-se “(...) *Genericamente, os formadores tem conhecimento do dispositivo legal da FMC em termos da avaliação tem*

(pausa) e têm preocupação de saber quais os instrumentos. (pausa) Como é que nós trabalhamos, não é? Isso têm, essa preocupação, (pausa) o coordenador interage, e orienta e clarifica, troca impressões” C1.

O C2 tomou uma posição neutra ao proferir “(...) *Em relação, à avaliação da formação, a mesma tende a ser subjetiva, uma vez que cada entidade tem o seu próprio método e os seus próprios instrumentos avaliativos*” C2. Considera que a metodologia existente no Centro só será funcional e eficaz “(...) *se a mesma for transmitida, aos diversos intervenientes no processo avaliativo (formadores e formandos), de uma forma clara*” C2, não se referindo à importância do seu papel como parte integrante do processo de avaliação da FMC.

Quanto ao C3 canaliza a sua perspetiva para uma posição generalista pelos possíveis efeitos da avaliação da FMC “*Alerta para correção das incorreções verificadas em formações anteriores*”.

O C1 faz uma série de observações, ao campo dos instrumentos existentes acerca da avaliação da FMC, desenvolvida pelo Centro de Formação, quanto à forma como estão construídos os instrumentos e mesmo a inexistência de alguns que em seu entender deveria existir. Ao nível dos protagonistas do processo formativo, alerta para o instrumento construído quanto à *avaliação da satisfação da acção – Formador e Formando*, não consegue aferir da atuação do coordenador, e considera ser relevante para o seu desempenho, quando menciona

“(...) Não há instrumento, que nos permita fazer análise da atividade do coordenador, que eu conheça, não existe nenhum instrumento que faça essa avaliação. (pausa) Com o instrumento de avaliação da satisfação da acção, o item alusivo ao coordenador é muito generalista, (pausa) não consegue aferir da atuação do coordenador, não é possível com esta avaliação. (pausa) Mas este tipo de avaliação, devia ser efetuada pelas chefias, não é?, pelo responsável da formação não é?, depois, poderia efetuar avaliação dos coordenadores, mediante determinados critérios” C1.

pressupõe também que os formadores sejam avaliados, quer pelos formandos, e dos resultados obtidos através dos inquéritos ao formador, entram no sistema informático e consegue-se ter uma panorâmica geral dos itens a ser avaliados, quer pelos coordenadores através do inquérito realizado à *Avaliação do desempenho do formador*, questionados os três coordenadores a este propósito, sabem que o instrumento existe mas não produzem qualquer efeito sobre ele, não sendo exequível saber se é prática comum com os restantes coordenadores do Centro de Formação.

Ao nível da avaliação da ação de formação entende C1 que “(...) *não há um inquérito muito desenvolvido relativamente à avaliação formativa dos processos e das*

estratégias pedagógicas que foram utilizadas, poderá depois haver, ou levar a que haja ajustamento dos processos, etc.. É mais uma avaliação efetuada, mas em conversa que existe com os formandos, formador, não é? É mais por aí, não é? O que em termos institucionais, não existe, não é? (...) um inquérito específico bastante desenvolvido para isso” C1.

Com base nos discursos produzidos reflete a perspetiva dos coordenadores quando à forma como se desenvolve o processo da avaliação da FMC, contudo, a partir do testemunho do C1 é um pouco crítico em relação à conceção de alguns dos instrumentos desenvolvidos pelo Centro de Formação. O C1 apresentou uma panorâmica geral acerca dos documentos utilizados no Centro, quanto à avaliação da FMC, e reflete para a falta de alguns itens que em seu entender considera fundamental a sua existência e não são considerados nos inquéritos. Apenas consta do dossier técnico pedagógico o estritamente necessário, resumindo-se a avaliação da formação apenas à avaliação da satisfação pelo formando e avaliação da ação pelo formador.

“Do dossier técnico pedagógico, consta a avaliação das aprendizagens, pautas de avaliação e avaliação da satisfação da ação formandos e formadores. (pausa) Isso vai-se fazendo, desde que haja elementos para a análise. A matriz do documento da avaliação do formador, é muito simples, só tem os grandes grupos, o formador, a ação, e aqui, falta por exemplo a atuação do coordenador, coordenador técnico, do coordenador pedagógico, não é? Falta em termos dos serviços, não é? Antigamente, esses documentos, eram passados aos formandos, só que desde algum tempo passou para o formador, os formandos também o preenchiam, só que, agora, passa ao formador. (pausa) A avaliação, passa então, pela avaliação da satisfação pelo formando e avaliação da ação pelo formador e resume-se a isso. (pausa) Não existe avaliação do formador por parte do coordenador, não existe. (pausa) Existe avaliação do formando ao coordenador (pausa) baseado na avaliação do formando e depois em determinados itens, são especificados” C1.

Na verdade, interessa à instituição desenvolver esses procedimentos, para poder aferir algo que possa ter corrido menos bem e implementar medidas preventivas ou corretivas no sentido da melhoria contínua.

▪ ***Qual a sua perceção no modo como o Centro de Formação comunica o processo de avaliação? (Formador)***

A categoria *ação de comunicação do processo avaliativo*, pretende refletir sobre que perceção têm os formadores quanto à forma como Centro de Formação, comunica o processo da avaliação da formação, por parte dos coordenadores, produzindo a subcategoria *Perceção do formador*.

Os formadores e os formandos são os protagonistas de todo o processo formativo, para além do ato avaliativo em si mesmo, interessa saber quais os efeitos produzidos no final da ação através da avaliação da FMC. É da competência dos coordenadores comunicar o procedimento em termos dos instrumentos que o Centro de Formação disponibiliza quer aos formadores, quer aos formandos, como ainda proceder ao retorno da informação em termos de resultados, seja através da análise dos mesmos, e daí produzir relatórios para os fazer chegar quer ao Responsável pela Formação, quer ainda aos formadores.

A metodologia aplicada pelo Centro de Formação, no que diz respeito à avaliação da FMC, na perspetiva dos formadores, dos quais três são externos e um interno, resume-se à formalização do inquérito *Avaliação da ação – formador* o qual submetem via internet, entrando diretamente no sistema informático do Centro. E o Coordenador dispõe de um documento *Avaliação do desempenho do formador*, e os formadores têm conhecimento da sua existência. Se analisados esses resultados e posteriormente comunicados pelo coordenador, pode condicionar ou não a sua contratação, relativamente aos externos, quanto ao formador interno, produz outro efeito, dado o vínculo laboral ao Centro.

A F1 expõe a sua opinião quanto à subjetividade dos inquéritos de avaliação, porque muitas vezes não reflete a realidade no seu todo, ao referir “(...) *Quando passa os inquéritos de avaliação, muitas vezes, eles se calhar pretendiam dizer outras coisas, e não corresponde aquilo que pensam, e não dizem porque sabem que vão ser avaliados. (pausa) (...)*” F1. Refere ainda a F1, que presta serviço ao Centro de Formação há já longos anos, que nem todos os coordenadores dão o *feedback* dos resultados dos inquéritos

“(...) Há um tempo para cá, existem alguns coordenadores, não são todos, que nos chamam para assinar uma grelha de avaliação do desempenho dos formadores (pausa) e esta grelha faz sentido e acho óptimo. E eu digo que esta avaliação, é para o bem e para o mal, eu considero que é para melhorar, não são todos os coordenadores que nos dão isto. Ainda não consegui chegar à pontuação máxima (risos). Nem todos dão o feedback, não são todos os coordenadores, que nos dão o feedback, são poucos, nem todos seguem as mesmas práticas. (...)” F1

Entende que, pelo facto de ser avaliada, permite-lhe aferir o seu nível de desempenho e com isso melhorar ou não consoante os resultados obtidos, quando diz “(...) *E isto é muito importante, primeiro se tivermos uma boa classificação, uma boa avaliação, faz-nos muito bem, até porque, gostamos de saber se estamos a fazer o nosso trabalho bem. (...)*” F1. A sua perceção estende-se à função que a avaliação pode produzir relativamente aos resultados do seu desempenho como formadora “(...) *Enquanto profissional, gosto de saber o que correu menos bem para melhorar, (pausa) imaginar que nós temos uma*

avaliação, que não é aquilo que nós ... depois temos que ver todos os parâmetros/pontos, tenho então que ver, se preciso melhorar ou não o meu desempenho, é de facto muito importante” F1.

A F4 revela que de facto não recebe qualquer feedback, quando diz “(...) *a informação do meu desempenho não me chega nem oficialmente nem oficiosamente, o que me chega é se me convidam para mais uma UFCD é porque eu fiz um bom trabalho. (...) e, apresenta o seu ponto de vista relativamente ao seu desempenho de uma forma sui generis “(...) Eu interpreto a minha avaliação de desempenho da seguinte forma, como nunca me disseram nada e me contratam, pressuponho que está tudo bem (risos) (...)” F4.*

Contudo, é da mesma opinião que a F1, pois, considera que esse feedback por parte dos coordenadores através dos resultados obtidos, independentemente de serem bons ou maus, interessa sempre

“(...) Por muito que nos custe ouvir coisas negativas, eu acho que se forem construtivas, às vezes era positivo recebermos essa avaliação. Agora acredito, que muitas das vezes, vá ficar triste. Às vezes, a gente acha que até foi fantástico com aquele grupo e correu tudo muito bem, e se calhar se tivéssemos um verdadeiro feedback iríamos descobrir, afinal, acham que não, por isso onde é que eu falhei. E isso, é construtivo, eu acho que o nosso feedback desde que seja no sentido de construir algo e não de aniquilar, em vez de punição mas de construção, seria um efeito de melhoria” F4.

e a avaliação cumpriria a sua função, que será saber, se algo falhou ou foi detetado, poderá ser corrigido futuramente, porque segundo a F4 “(...) *Quanto ao processo avaliativo e o feedback dos coordenadores é sempre procurar a melhor metodologia para o formando ter melhores resultados” F4, visando a melhoria contínua.*

Relativamente ao F2, foi necessário refinar a pergunta, uma vez que a resposta remeteu para a melhoria da grelha de avaliação que no seu entender ficaria assim mais próxima dos objetivos da sua área de formação, numa vertente mais prática. Em conversa com o mesmo no dia 03.10.2016, foi-me dito que tomava conhecimento, e assinava a folha de avaliação de desempenho, mas que nem todos os coordenadores têm por hábito fazer, apresentando uma opinião semelhante à da F1. Aponta para o campo das observações resultante dos inquéritos aos formandos e aos formadores, se algo se evidenciou de forma negativa, os coordenadores abordam a situação em conversa informal com ele e fica por ali.

Do ponto de vista dos formadores e de acordo com os discursos produzidos é possível constatar duas situações distintas, uma está diretamente relacionada com o processo de comunicação da avaliação da FMC e aí cumprem o pretendido, a outra refere-se à fase final da ação de formação, através da aplicação dos inquéritos, e no retorno da

informação em função dos resultados obtidos quer por parte dos formandos, quer em termos de desempenho dos formadores, nem todos seguem os mesmos princípios orientadores.

- ***Os coordenadores no desempenho da sua função, regem-se pelos mesmos princípios orientadores, ou, há diferenças nos seus modos de atuação? (Responsável pela Formação)***

A categoria *Princípios orientadores*, foi criada com o intuito de saber através da percepção do Responsável pela Formação, até que ponto os coordenadores no desempenho da sua função, se regem pelos mesmos princípios orientadores, ou, há diferenças nos seus modos e atuação.

À questão formulada resultou de que na sua percepção quanto à função do coordenador, tem noção de que deveriam coordenador menos ações de formação, uma vez que a coordenação envolve uma parte burocrática e administrativa muito exigente, quando deveria canalizar a sua atividade num âmbito mais técnico, isto é, estar mais próximo do núcleo do processo formativo. Para fazer face a essa situação, decidiram aumentar o números de coordenadores para que estes, decididamente tenham menos ações para coordenar, e assim, dedicarem-se também a outras funções correspondentes à sua função, como refere

“(...) Agora, tenho aqui uma situação, relativamente ao coordenador, eles tem que ter menos ações. Porquê, porque eu acho que o coordenador, do ponto de vista técnico, é importante. Não é só um trabalho meramente administrativo e burocrático, tem que ser um trabalho técnico também e, portanto, quando nós proliferamos (aspas) o n.º de coordenadores, que eram dois ou três e aumentaram para doze, foi com o objetivo de numa determinada área, aquele coordenador saber discutir com os diversos formadores, minimamente, a área em que está, até para perceber se ele, tem as competências necessárias, se ele é um indivíduo que está, enfim, se está disponível, para a avaliação que nós pretendemos (...)” RF.

A propósito do aumento de coordenadores, coloca uma ressalva, porque admite que nem todos têm competência para a função “(...) *Os coordenadores têm essa liberdade, muitas vezes a nossa luta é, de terem essas competências. Aí é que nós temos que trabalhar esse aspeto. (...) RF*”. De acordo com algumas informações recolhidas, apurou-se que os coordenadores foram convidados nuns casos optando pelo recrutamento interno e externo, e, nenhum deles tem formação na área de gestão da formação ou outra área, maioritariamente têm licenciatura em engenharia civil, e com o saber de experiência feito foram interiorizando as suas funções. É um aspeto que entende que deve ser melhorado e que deve abranger todos, entende também que uns estão melhor preparados que outros,

como refere “(...) *Uma das ações de melhoria, que nós temos, isto é, temos obrigação de a implementar alguns tiveram, outros tiveram menos, e portanto como acaba por ser, por vezes as limitações que temos provavelmente haverá uns melhor preparados do que outros, essa é uma das nossas lutas que temos atualmente, melhorar isso, isso aí há trabalho a fazer sem dúvida nenhuma, nesse contexto*” RF.

Compreende que o trabalho intenso que envolve a coordenação das ações, apesar de aumentar o n.º de coordenadores, parece ainda não ter resolvido o problema, é “(...) *algo que temos que investir (...)*”, porquanto, continua a ser difícil desenvolver devidamente o processo da avaliação da formação. Aponta para duas situações que lhe causam algum constrangimento nesse sentido. Uma está, em que, chega à conclusão de que, em termos processuais do âmbito da avaliação da formação pode “(...) *ser uma lacuna por falta de recursos capazes de o fazer, humanos e financeiros, isto é, porque não temos gente com conhecimento nesta área. (ponto final) Não pode ser uma pessoa e meia ou só meia, porque, está a meio tempo a fazer isso. Mas para isso, também precisaríamos de recursos financeiros (...)*” RF. Contudo, admite que para além da falta de recursos, depende também do incentivo e do empenho à causa, como menciona “(...) *E tudo isso, acaba por ser junto muitas vezes também para além da falta desses recursos, é nós também, termos essa iniciativa de dizer assim vamos parar com isto e vamos trabalhar nisto. (...)*” RF.

Por outro lado, de uma forma subliminar consegue-se extrair do seu discurso que tem consciência da sua importância, mas se cumprir tudo a rigor, o problema está nas metas “(...) *E isso muitas vezes, por causa da situação das metas, da nossa avaliação, mas temos consciência plena da sua importância (...)*” RF, e no volume de formação e se houver muito rigor, pode comprometer seriamente a parte financeira. Uma vez que se coloca a necessidade de atingir as metas definidas superiormente, a sua preocupação é se baixarem as metas, o paradigma da qualidade emerge e talvez aí consiga melhorar o processo formativo, no sentido de prestar melhor serviço ao formando

“(...) Aliás, a nossa luta, a nível superior, é neste momento que nos deixem baixar um bocado as metas etc. para termos o tal passo atrás para darmos os dois em frente que é vamos baixar as metas de maneira a dar dois passos em frente e irmos de encontro ao objetivo final que é a competência com que saem os formandos 100% sem dúvidas. E, pontualmente, podemos ter dúvidas e, falharmos nessa avaliação final” RF.

Como reflexão final, o RF entende que se a preocupação for a qualidade e se baixarem as metas, nesse momento os procedimentos poderão ser outros. Até lá cumpre o necessário, mas atendendo ao preconizado na transição do QREN para o PT2020, de acordo com o Plano Global de Avaliação, elaborado pela (AD e C.I.P., 2015), tem como

objetivo promover uma *cultura de avaliação*, de modo a que a conceção e a implementação das políticas e dos programas beneficiem de avaliações de qualidade, suportadas em evidência sobre a eficácia, eficiência, e impacto das intervenções, quer individualmente, quer de modo agregado ao nível da política pública co-financiada, podendo a partir daqui por em causa o acesso ao financiamento para as ações de formação, neste caso de FMC, no momento da candidatura. À luz do quadro teórico fala-se da necessidade de implementar uma cultura de avaliação que premeie a qualidade em detrimento da quantidade, ou seja, os resultados das aprendizagens com reflexo ao nível da empregabilidade, e uma oferta formativa ajustada às reais necessidades das empresas.

Tem consciência da função da avaliação da FMC, visando a melhoria contínua, no entanto reconhece não haver uma mobilização efetiva a esse propósito, é que segundo os autores (Neves, Cruz e Silva, 2010, p. 75), deste modo não atendem aos seus efeitos, é que esta ausência de feedback “(...) *pode indiciar que a avaliação não é utilizada como instrumento para melhorias nas organizações, quando as recomendações avaliativas podem revelar-se fundamentais para operar melhorias quer na qualidade dos resultados a alcançar pelos projectos aprovados, quer em novos períodos de candidatura*”.

▪ ***Que tipo de procedimentos são realizados, no desempenho da sua função, no âmbito do processo avaliativo da ação de formação? (Coordenador)***

Decidiu-se construir a categoria *Modos de atuar no desempenho da função em termos da avaliação da formação*, para compreender através da pereção dos coordenadores, que tipo de procedimentos, são realizados, no desempenho da sua função, no âmbito do processo avaliativo da ação de formação.

As opiniões convergem para o conhecimento dos instrumentos construídos em relação à avaliação da FMC, e utilizados no Centro de Formação. No entanto, o C1 apresenta um discurso mais objetivo em relação à forma como decorre o processo, em detrimento dos C2 e C3. Estão de acordo no que diz respeito aos resultados dos inquéritos, fazem-no com base apenas na verificação de alguns parâmetros e na leitura do campo das observações, no entanto, revestem-se de algumas particulares em termos de atuação.

Assim, C1 explicita o procedimento adotado da seguinte forma “(...) *Os inquéritos são preenchidos pelos formandos, via papel ou via plataforma. (pausa) O coordenador, depois, tem que ir buscar a informação, é! tem que ir buscar a informação, porque não há um processo (pausa) normalmente o coordenador é que é o responsável pelos inquéritos, não é? (...)*” C1. Seguidamente “(...) *Ao nível dos instrumentos de avaliação, os inquéritos*

chegam ao coordenador normalmente via papel. (pausa) O ciclo fecha quando, estes inquéritos chegam, e são introduzidos dentro da aplicação do sistema informático SIAFOR, é emitido depois um relatório, não é? com os diversos parâmetros, que são realizados (...). Para finalizar, *“(...) e depois há uma análise que pode ser efetuada por parte do coordenador, (pausa) isto é, um processo público e nós podemos emitir um relatório, não é? gráfico, relativamente às avaliações que são realizadas nos diversos parâmetros, não é? e temos uma ideia depois a partir desses diversos parâmetros, qual foi a pontuação que foi obtida pelos formadores. (pausa) (...)”* C1.

Nesta altura o que o coordenador faz é, segundo o C1 *“(...) uma análise dos diversos dados dos diversos inquéritos, não é? para ficar com uma ideia de como a formação decorreu não é? (...)”* C1, e depois toma medidas em função do observado

“(...) e em função disso, depois pode tomar medidas como por exemplo, (pausa) tentar que seja utilizado outros recursos pedagógicos, não é?, chegar à conclusão que o formador que foi escolhido, não foi o mais adequado para aquele grupo (pausa) Então, terá que (pausa) se for uma situação, prontos, relativamente com alguma gravidade, prontos, é informado superiormente. Como é que as coisas decorreram, que é um formador que não tem as competências adequadas, não tem o trato adequado para trabalhar com determinado grupo (pausa) isso é efetuado (...)” C1.

Enquanto que, para C2, o processo constitui-se também pela análise dos *“(...) resultados dos inquéritos avaliativos solicitados aos formandos e formadores, no final de cada UFCD. Verifico a opinião dos mesmos e interpreto de que forma a formação foi, ou não, uma mais-valia para melhorar, qualitativamente, as suas competências profissionais a nível de conhecimentos e aptidões”* C2, no entanto, apresenta a avaliação da formação numa perspetiva ao serviço dos formandos, não menciona os outros instrumentos de avaliação relativamente à avaliação de desempenho do formador. No sentido de refinar a resposta, o formador C2 foi questionado em 03.10.2016, no Centro, se procedia à avaliação de desempenho dos formadores e se dava feedback, o mesmo respondeu que não era prática fazê-lo.

Para C3 a avaliação da ação de formação em termos de procedimentos abrange a *“Realização dos inquéritos e avaliação do desempenho do formador (em modelo próprio)”* C3.

Constatou-se com base na informação recolhida que existe um desfasamento quanto à *avaliação do desempenho dos formadores* em que C1 diz que não existe *“(...) Os nossos parâmetros, (pausa) avaliação do desempenho dos formadores, coordenadores, e outros agentes, (pausa) não existe. (pausa) (...)”* C1, C2 diz que não faz e o C3 diz que é feita.

O C1 veio confirmar precisamente o que o RF disse acerca da inexistência de relatórios finais, quando diz “(...) Não se faz relatório final, não se faz, nem temos instrumentos para isso, não. (...)” C1, referindo ainda que “(...) Não há uma metodologia definida para isso, para análise dos resultados, quais são os critérios, não ? tipo de relatório etc. não existe nada, isso não existe. (Pausa) (...)” C1.

E ao mesmo tempo, produziu uma ideia, que no entender dele, os procedimentos relativamente à avaliação da FMC, praticada no Centro “(...) deveria ser uma coisa que seria autónoma, (pausa) deveria haver um serviço, não é? que procedesse à avaliação da formação, independentemente do coordenador, é uma preocupação do coordenador, não é? Quando pessoalmente, acho que deveria haver uma pessoa, não é? que o fizesse. (pausa) (...)” C1, e portanto, considera que este procedimento não deveria fazer parte das suas funções, deveria ser criado um serviço especializado. Não se tratando de ser ou não capaz, reconhece que seria mais útil se realizado por pessoas com competências específicas neste âmbito.

De todos os entrevistados, e do discurso originado, o C1 fez sobressair a questão da falta de uma *cultura de avaliação* no Centro de Formação, quando diz que “(...) em termos de dispositivo, de guia, de formulário, não temos nada definido (pausa) não existe uma cultura de avaliação, não isso não. Deveria haver uma cultura de avaliação, porque normalmente, o avaliar, não é? é considerado como uma procura de erros, não é? (...)” C1. E vai mais longe, quando afirma que o Centro de formação faz precisamente o contrário “(...) E, normalmente, não é? Na verdade, (pausa) não se procura a melhoria contínua, portanto, procura-se é, não avaliar, para não encontrar erros, não é? Eu considero, o erro, como uma possibilidade para haver uma ação de melhoria, e isso aqui não há ou melhor não é feito. (pausa) E, como nota final, em termos de existência de instrumentos de avaliação, são escassos” C1.

Conclui-se que os procedimentos relativos à avaliação da FMC são transmitidos aos formadores e aos formandos, no entanto, conseguiu-se apurar na posse desses resultados, não produzem relatórios finais (avaliação do grau de satisfação dos formandos, ao desempenho de coordenadores, de formadores, e outros), acerca da ação da formação, ficam apenas na análise empírica dos dados recolhidos, além de que com estes relatórios poderia subsidiar medidas de melhoria implementar ou não, decorrentes da análise efetuada.

- ***Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?***

Entendeu-se construir a categoria *Metodologia*, para perceber com base nos discursos produzidos por todos entrevistados, se a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia.

A metodologia de avaliação que o Centro implementa, em termos da avaliação da formação, está delimitada aos instrumentos existentes para o efeito, nomeadamente, nos inquéritos aos formandos (*Ficha de avaliação da satisfação Formando-ação; Avaliação da satisfação Formando*) e aos formadores (*Avaliação da ação Formador; Avaliação do desempenho dos Formadores*), e na análise aos resultados (*Resultados da Avaliação dos Inquéritos ao Formador e Resultados dos Inquéritos ao formando no final da acção*). Paralelamente às entrevistas, foi-se recolhendo algumas notas baseadas em testemunhos informais, contribuindo para consolidar informação deste estudo, resultando dessa recolha, que a maior parte dos instrumentos mencionados não são alterados há anos, e quem tem responsabilidade sobre a validação dos mesmos é o Responsável pela Formação.

A perceção sobre essa mesma metodologia, e em concreto na avaliação da FMC, está circunscrita às opiniões distintas dos entrevistados deste estudo, consoante o papel que cada um ocupa na instituição.

Do ponto de vista do RF, quanto à metodologia de avaliação adotada, diz que “(...) *poderá estar correta. O tratamento tem é que ser mais profundo e mais exigente. Porque, a metodologia em si, podemos alterar este ou aquele documento, que pode ser alterado. (...)*” RF. Ao nível de procedimentos da avaliação da formação, alerta para duas situações. Uma está em que, alguns documentos, deviam ser melhorados, atualizados conforme refere “(...) *Nós ao nível do procedimento, é que nós, temos, pronto, com o tratamento dos instrumentos, que são utilizados pelo Centro, teríamos que os melhorar, atualizar e etc. (...)*”, pretenderá com isto justificar a falta/ausência de outros parâmetros que considera pertinente incluir e adaptar à nova realidade das modalidades de formação existentes. Outra remete para que, todo o tipo de inquéritos que são realizados, deveriam ser alvo de tratamento final, para depois ser partilhado “(...) *seja com o responsável pela formação, seja com os coordenadores e com os próprios formadores. (...) RF*”, entende-se que essa abertura existe e está refletida no seu discurso “(...) *Depois, há esse espírito de melhoria*” RF. Na mesma linha de pensamento, refere C3, que deve ser realizado “(...) *a análise e*

tratamento dos dados dos inquéritos, esta última para levar a cabo melhorias em todo o processo de formação, em função das opiniões dos formandos e formadores” C3.

Neste caso, apurou-se que, os inquéritos que são aplicados no final de cada ação de formação, via sistema informático, entram no software utilizado pelo Centro de Formação, no qual depois acedem os coordenadores adstritos aos cursos. Verificam apenas se existe alguma observação em que seja necessário intervir, não havendo, imprimem os resultados dos dados em bruto, não resultando daí qualquer relatório, é arquivado. Outro inquérito no qual intervém também coordenador é na *avaliação de desempenho dos formadores*. Ao nível do procedimento deveriam chamar os formadores para tomar conhecimento dessa avaliação, mas não o fazem por sistema, verificam apenas se existe algum parâmetro fora do comum e que esteja dentro da sua alçada, se sim atuam, se não, remetem para decisão superior. Conclui-se, então, que não é feita a análise e tratamento dos dados dos inquéritos, pela ausência na produção de relatórios das ações de formação, nem relatórios finais, conforme o preconizado pelo RF

“(…) Em termos da avaliação da própria formação no seu todo, há uma lacuna, porque não há os relatórios finais. Até por exemplo, para mim, como responsável, a avaliação dos resultados existe por UFCD, mas nós teríamos que ter algo mais ... Repare naquela UFCD, eu consigo saber, o que é que se passa, vou lá, em pormenor ... Agora, se quiser um resultado global, já não tenho essa facilidade (...)” RF.

Quanto aos discursos dos coordenadores, cada um apresentou o seu ponto de vista, destacam-se os C1 e C3 por comungarem da mesma opinião de que a metodologia deveria ser melhorada, estão em consonância com o RF. Diz C1 *“É uma metodologia, não é? E como qualquer metodologia tem pontos positivos e negativos, não é? Mas deveria de ser melhorada, não é? (pausa) melhorada em função de vários contributos, não é? dos contributos e dos instrumentos utilizados”*. Refere C3 *“É sempre discutível a eficácia e funcionalidade de qualquer instrumento de controlo. Haverá sempre margem para melhoria”*.

As perguntas subsequentes vão de certa forma legitimar o que foi perspetivado anteriormente, na ausência de tratamento dos dados dos inquéritos e igualmente na inexistência de relatórios finais (a ação de formação, a atividade formativa que desenvolve de acordo com o plano de formação que desenhou, entre outros).

Entretanto, para os coordenadores e para os formadores, é possível encontrar pontos em comum quanto às suas opiniões, em termos da metodologia desenvolvida no Centro de Formação, remetem para consequências intrínsecas e extrínsecas ao processo formativo.

Para os F1, F2 e F3 , remeteram as suas percepções ao nível da metodologia para situações que consideram ser interessantes mudar no âmbito da avaliação da FMC, e que vão ser referidas na dimensão de análise IV.

Assim, os C2 e C3 e o F3, estão em sintonia com o RF, ao considerar que na posse dos resultados da avaliação no seu todo, é possível promover um processo de melhoria contínua para o respetivo Centro. Para o C2 *“As consequências são nomeadamente, o retorno à instituição do processo formativo organizado, de forma a verificar se o processo foi positivo ou se é necessário implementar algumas melhorias”*, já para o C3 *“É sempre uma oportunidade de melhoria para todos os intervenientes no processo”*. Quanto ao F3, este considera que a metodologia aplicada pelo Centro *“(...) atinge os objetivos propostos”* F3.

Como síntese conclusiva, é possível extrair com base nos discursos produzidos pelos atores sociais da formação envolvidos na avaliação da FMC que se atendermos à funcionalidade, o que é necessário fazer cumprir-se, no que diz respeito à inexistência da produção de relatórios finais, só assim se conseguirá apurar a eficácia da metodologia, isto é, verifica em que medida os resultados obtidos reportam aos objetivos previamente estabelecidos pelo Centro de Formação, neste ponto é dúvida.

E por último, na dimensão **IV – Perceção sobre as mudanças/transformações a realizar nos processos avaliativos no âmbito da FMC**, foi definida uma questão comum a todos os participantes, definiu-se desta forma uma categoria *Mudança/Transformação a realizar*, distribuída por duas subcategorias *intrínsecas* e *extrínsecas*.

- ***O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?***

A avaliação tem seguramente uma missão, refletida na avaliação das pessoas e na avaliação da formação e poderá ser entendida como um processo que no seu todo procura a melhoria, visando os resultados das aprendizagens. No conjunto dos discursos produzidos pelos entrevistados, considerou-se importante criar a categoria *Mudança/Transformação*, a qual foi dividida em duas subcategorias *Intrínsecas/Extrínsecas*, com o objetivo de saber em termos percionais de todos os intervenientes no estudo, que mudanças fariam acontecer se pudessem, no modo como está pensada e é realizada a avaliação, no âmbito da FMC.

Dada a especificidade da avaliação prescrita na FMC, conforme o preceituado no dispositivo legal, a qual compreende, a avaliação formativa e avaliação sumativa, a primeira obedece a critérios e a segunda expressa os resultados em *Com aproveitamento* ou

Sem aproveitamento, envolto numa classificação qualitativa, em função do formando ter ou não ter atingido os objetivos da formação. Internamente, a forma como se comunica o processo avaliativo na FMC por parte do coordenador ao formador, está espelhado numa grelha de avaliação que foi construída para ser utilizada uniformemente em termos de procedimentos por todos os formadores, servindo esta como instrumento de aferição de resultados dos formandos no final da ação de formação, subsidiando toda a estratégia avaliativa desenvolvida pelo formador. Tomando em consideração estes pontos-chave, verificou-se que o RF, o C2 e a F1, partilham da mesma opinião quanto aos resultados da avaliação dos formandos, deveria ser expressa de forma quantitativa, e não na forma com é transmitida qualitativa.

A reflexão produzida pelo RF pode ser ramificada em dois aspetos, uma pela posição que ocupa como responsável pela formação, na instituição e outra em termos pessoais. Como tal, por uma lado tem que cumprir o estipulado legalmente, por outro e a título pessoal, a mudar alguma coisa na UFCD, seria na forma como é validada a UFCD devia contemplar e aparecer a nota quantitativa final e não só a menção da UFCD partindo do princípio que se foi validada cumpriu o mínimo exigido a nota 10. Na perceção sobre a valorização da nota, refere que um formando que teve 18 à partida cumpriu os requisitos exigidos para a sua validação, mas pode ter tido essa nota e não ser um bom técnico na prática e provavelmente o que tirou 12 que atingiu os mínimos exigidos até pode ser melhor técnico do que o que tirou 18, é uma reflexão em tudo semelhante à proferida pelo F2. É que, nem sempre aquele que tira melhores notas, é melhor do que aquele, que tirou uma nota inferior, tudo depende das circunstâncias, ao dizer

“(...) Agora, nós temos essa obrigação na avaliação, estou a partir do princípio que, esse que teve dezoito, esse é que teve uma integração na equipa, que é bom na equipa, porque, o de doze poderia até no limite, poderia ser melhor trabalhador do que o que teve dezoito. Senão forem avaliadas essas competências humanas” RF.

Considera que a nota devia aparecer na pauta de avaliação, como fator de diferenciação entre os indivíduos “(...) *Mas isso é um bocadinho pessoal, se eu esforço-me mais não quer dizer que sou melhor do que aquele colega. (...)*” RF.

Atendendo à nova conceção da avaliação assente no paradigma criterial, refletida na avaliação das FMC substanciada em avaliação formativa, conforme refere o autor (Feio, 2015) voltada para os sujeitos aprendentes privilegiando-se a avaliação de atitudes, a auto-avaliação dos aprendentes e com uma finalidade diretamente formativa, ou, pelo menos, não conscientemente seletiva (Serpa, 2010, p. 16), e a avaliação sumativa incide no

balanço de períodos de formação (Serpa, 2010, p. 34), conduz à validação e certificação, focada nos resultados de aprendizagem na apropriação por parte do indivíduo, combinando no seu todo conhecimentos, aptidões e atitudes. A ideia tácita, é a de que a avaliação sumativa incide sobre o produto (formandos), é *externa e final* (Barbier, 1985), atribui-se um significado *Com aproveitamento* e não do sentido, apelando este último a uma avaliação formativa, é *interna* (Barbier, 1985), ou seja, mais virada, não só para a recolha, mas também, para a troca de informação em toda a relação de formação, que se vai estabelecendo ao longo da ação de formação. Ora, sendo o RF o responsável pela gestão da formação do Centro de Formação ao produzir esta reflexão “(...) *Mas provavelmente quem estudou isto, pode ter uma visão mais profunda, do que eu tenho, sou mais técnico nesse aspeto (...)*” RF, remete este pensamento e esta prática para quem idealizou este tipo de validação da competência.

Alude o C2 que, “*A avaliação, na minha opinião, deveria ser transmitida aos formandos de uma forma quantitativa e não na forma de critérios (com aproveitamento/sem aproveitamento). Julgo ser mais motivante, para os formandos, terem conhecimento real da sua aprendizagem durante a formação. (...)*” C2, revelando que seria neste ponto que incidiria a mudança.

A F1 também não concorda com a validação final dos resultados expressa em qualitativa, e este é um ponto que mudaria certamente, expressado da seguinte forma:

“Voltava à avaliação quantitativa, como se fazia antigamente. Não tem a ver com os testes, até a maneira das posturas e da forma como estão nas aulas. O uso de telemóveis, pode influenciar a avaliação e o formando sabe disso desde o início uso restrito do telemóvel, aviso uma vez. Eu, para exigir, tenho que dar o exemplo. (pausa) (...) F1.

Em suma, dos discursos produzidos pelos RF, C2 e F1, e em tudo semelhantes, aparentam desconhecer a raiz/essência dos conceitos de avaliação formativa e sumativa, contrariando o que vem especificado legalmente como avaliar nas FMC. Sabem que em termos da avaliação sumativa têm que cumprir em termos de resultados final, expressa de forma qualitativa.

Outro ponto em comum entre o C3, F1, F2 e F4, e que seria alvo de mudança é a grelha de avaliação quanto à forma como foi construída em termos dos critérios e das respetivas ponderações atribuídas a cada um deles.

Para o RF o trabalho em equipa devia ser valorizado como um critério, e, contudo, não aparece como fator/critério de avaliação na grelha de avaliação do Centro de

Formação, e como responsável pela sua construção, existe aqui um desfasamento de ideias, entre o que diz e o que faz.

“(...) Por isso é que eu digo, a integração em equipa, por isso é que eu digo e tenho razão no que estou a dizer, desde que este dezoito ou esse doze avaliem, por exemplo, a sua postura humana, em grupo ... Porque, ele pode ter um dezoito e ser um técnico que não interage, vai ter que trabalhar com mais dois e já não sabe trabalhar, ele tem dezoito na formação mas depois na prática com a equipa ... (...)” RF.

O C3, apesar de ter sido parte integrante da equipa que construiu a *Grelha de Avaliação*, mesmo assim, entende que “*Melhoraria a grelha de avaliação (...)*” C3.

A F1 apresenta um discurso de mudança mais voltada para as ponderações atribuídas aos critérios, como refere “*Agora a grelha de avaliação, concordo com os critérios definidos. Agora depois, fica ao critério do formador e depois o formador é que deve aferir. Embora, para mim, continuo a dizer que a percentagem é pequena, mas também, nada impede de nós criarmos aqui uma outra coluna para outra coisa*” F1. Esta última afirmação que a F1 levanta, não corresponde aos discursos produzidos pelos outros entrevistados especialmente RF que diz que a grelha é uniforme para todos, e todos devem seguir os critérios estabelecidos, apenas podem alterar as ponderações das respetivas colunas sendo que avaliação contínua vale 10% e avaliação sumativa (testes, trabalhos prático, etc.) vale 90%, podendo ser distribuídas, as ponderações num mínimo até quatro momentos de avaliação, deixadas ao critério do formador.

Quanto ao F2 também mudava a grelha de avaliação no sentido da melhoria relativamente aos critérios estabelecidos, como afirma

“Na avaliação mudava, mudava a grelha de avaliação, da forma com está construída. Para já ela não vem ordenada, mas é um trabalho daqui de dentro. Vejamos, temos aqui pontualidade e assiduidade, o peso dela não faz sentido, eu posso colocar aqui como ele, ou seja, como o formado, veio a 10% da formação e dá-lhe positiva, e isto não faz sentido. Quanto à motivação, é difícil, talvez a motivação se reflita na conclusão do trabalho final. Mudaria a grelha de avaliação, não é que ela esteja má, eu acho é que ela poderia estar melhor, uma coisa é melhorar, por uma razão, esta grelha foi feita não sei talvez por coordenadores e quantos desses coordenadores dão formação? dois, portanto ninguém, ou seja 90% não dá formação, portanto, como é que eles conseguem explicar o que fazer, se eles não sabem como que é o trabalho dos outros” F2.

Ainda, relativamente à perceção do F2, acerca desta temática, entende que, se a mesma “*(...) for melhorada, ficava mais próxima dos objetivos e mesmo assim, acho que é muito difícil de atingir os objetivos. (...)*”, segundo ele para ser eficaz teria que ser personalizada isto é adaptada a cada sujeito em avaliação “*(...) saber quem são e só ao fim de uns tempos é que se podia, sei lá, só ao fim para aí de cem horas é que se podia fazer assim, para este sujeito avaliação tem que ser assim, para este, tem que ser assim, porque*

eles não são todos iguais, porque uns, têm uma capacidade muito melhor, do que os outros, de poder de encaixe diferente, menos ou mais inteligentes” F2, logo, é possível depreender do seu discurso que atende à especificidade e singularidades dos adultos, com modos e ritmos de aprendizagem e características distintas, e que seria importante ver refletida essa preocupação na grelha de avaliação precrita pelo Centro de Formação.

Na opinião da F4, apesar de não concordar com as ponderações, apresenta outro ponto de vista ao afirmar que *“(...) mudaria a grelha de avaliação, porque de resto, acho que está bem, só as ponderações e alargar a pauta”* F4. Entende que a grelha de avaliação gera alguma confusão em termos de avaliação quanto aos critérios da assiduidade, pontualidade e a motivação e empenho, para a F4 resultaria melhor se fosse contemplando o critério do trabalho em grupo, em consonância com o RF, como esclarece

“(...) Eu acho que temos que explorar a avaliação (pausa) nós temos que ser mais próximos daquilo que é o objetivo, se isto fosse mais explorado, muitas das vezes o próprio formando tinha acesso ao que é que havia de desenvolver mais, porque estas duas perguntas são muito abrangentes quanto à assiduidade e pontualidade e a motivação. Quando por exemplo eu coloco um vinte e seu colocar um dez onde é que ele está errado é na motivação ou é no empenho, um dos critérios que deveria entrar na grelha seria a capacidade de trabalho em grupo, nem sempre é fácil (pausa) (...)” F4.

A pauta é elaborada pelo coordenador em função da grelha preenchida e entregue pelo formador acerca dos resultados das aprendizagens dos formandos. E as notas, pela pressão exercida pelos formandos, é comunicada oralmente e oficiosamente à responsabilidade do coordenador, o formador tem ordens para não o fazer. Reside aqui, outro aspeto em que, no seu entender o Centro de Formação deveria melhorar é a forma como a nota chega ao formando, quando diz *“(...) tem que ser reestruturada em adultos. (pausa) Em adultos temos que melhorar, fazer qualquer coisa, ou fazer uma pauta final, assim eles deixam-nos de questionar, ou fazer no fim do bloco, anunciar que no fim só no fim do módulo total é que se diz a nota e publica a nota ou coisa do género. (...)”* F4.

Em relação ao F3 considera não ser necessário mudar nada, entende *“(...) que a avaliação está estruturada de forma correta”* F3.

O C1 do seu ponto de vista entende que *“Em termos de inquérito, em termos de avaliação, prontos, são deficitários havia a necessidade de desenvolver mais ... mudar ... (...)”*. Sugere inclusive que seria interessante elaborar um guia para cada curso/modalidade de formação, no sentido de auxiliar o *“(...) processo formativo, em termos de estratégias pedagógicas, recursos pedagógicos definir um guia, (não é) portanto um guia para cada curso. Ter um guia, não é? Em termos do tipo de instrumento, do tipo de avaliação, os momentos de avaliação, não é? Isso devia ser realizado (pausa) (...)”* C1.

Na produção dos discursos dos entrevistados, incidem sobretudo na mudança/transformação a realizar mais ao nível da avaliação na FMC do que propriamente ao nível da avaliação da FMC. Em relação à primeira remete para a melhoria da grelha de avaliação, torná-la mais flexível, com abertura à inclusão de outros itens conforme referem os formadores e o RF, a forma como o resultado da aprendizagem do formando é expressa quanto à sua natureza deveria ser quantitativa e não qualitativa, e internamente como é divulgada ao formando, em termos quantitativos, deveria a este propósito ser alvo de melhoria em termos de procedimento. No que diz respeito à segunda versa a melhoria dos instrumentos da avaliação em termos de inquéritos existentes e utilizados pelo Centro, são deficitários e espelhado na inexistência de relatórios finais, realizados à ação de formação, são reveladores de pouca mobilização por parte dos atores sociais da formação para uma cultura de avaliação, também ela ausente e deficitária levada a efeito pelo Centro de Formação, e contudo, tão presente nos discursos oficiais na assunção da qualidade em detrimento da qualidade da formação, produzida pela instituições de formação.

Conclusão

Em jeito de conclusão, e fazendo uma retrospetiva ao longo do percurso de investigação percorrido, subsidiou alguns dos seguintes pensamentos, em que por um lado, e pessoalmente foi extremamente delicioso, todo o trabalho que desenvolvi, pela riqueza de conhecimentos adquiridos, pelo contato com pessoas que me fizeram crescer, por conseguir entrar na entidade onde trabalho e fazer com que apenas uma pequena amostra das pessoas envolvidas no processo formativo, refletissem sobre as suas práticas, no âmbito da sua função, e pelo gosto que demonstraram na produção dos seus discursos, pela riqueza da informação transmitida, não tendo sido todos, com muita pena minha, obviamente, dada a limitação do estudo e como pontos de interesse para futuras investigações académicas, seria interessante investigar aprofundadamente todo o ciclo de avaliação neste Centro de Formação, e auscultar todos os intervenientes, no sentido de provocar a tal mudança interna necessária, na prossecução da melhoria contínua.

E, por outro lado, sustentado em todo o aporte teórico metodológico desenvolvido, importa refletir que a prática de avaliação, consiste em estabelecer um compromisso, boa comunicação, engajamento e perseverança, entre todos os agentes envolvidos no processo, numa determinada realidade educacional (escola ou instituição formadora), para fazer face aos obstáculos que vão surgindo (ex.: limitações perpetuadas pelos próprios dispositivos legais), e, deve ser utilizada em benefício daqueles sobre os quais ela se pratica, na relação de poder avaliador-avaliado. Sente-se um certo défice na aplicação de práticas avaliativas por parte de alguns avaliadores, nem sempre corresponde à sua rejeição, o problema está em que querem mudar, mas não sabem como fazê-lo, será necessário preparar avaliadores para a prática reflexiva, crítica, inovação, cooperação, contribuindo assim, para a formação de seres avaliativos. A avaliação transformou-se, assumindo uma função mais ativa, emergindo segundo Fiolhais *et al* (2012) uma *cultura de avaliação*, na procura da melhoria do processo enquanto o mesmo se desenvolve, agindo em cada etapa, refletindo-se numa maior responsabilização, quer por parte do avaliador quer do avaliado, no próprio ato avaliativo, e deve ser entendida numa relação de empatia, respeito, de diálogo e interativa, em que o avaliador, assume-se cada vez mais como negociador/facilitador/mediador na construção de conhecimento do avaliado, indicando o caminho, tendo em conta os objetivos definidos, negociados, pretendidos inicialmente e os resultados que se pretendem ver alcançados, dando-lhes as ferramentas necessárias, com o intuito de os tornar seres autónomos, reflexivos, críticos e participativos, tornando-se cidadãos conscientes dos seus direitos e dos seus deveres, inseridos no contexto social, cultural e político. A perspetiva atual é a de considerar o aluno/formando como construtor do seu próprio conhecimento, e

o professor/formador como mediador e orientador desse processo. *“O avaliador não é assim nem um simples observador que diz como são as coisas, nem um simples prescritor que diz como elas deveriam ser, mas um mediador que estabelece a ligação entre um e outro”* (Hadj, 1994, p. 178). Para os autores Bonniol e Vial (2001, p. 335), *mediador* significa *“(...) colocar-se como um intermediário neutro para obter um compromisso”*.

“A avaliação apresentará no futuro, para Cizek (1993), as seguintes características: basear-se-á numa grande diversidade de dados significativos, recolhidos por múltiplos instrumentos, globalizante (abrangendo competências relevantes nos domínios cognitivo, afectivo e motor), sistemática (visto desenrolar-se ao longo de todo o programa) e cumulativa ao reflectir os progressos da aprendizagem” (Rosado e Silva, 2016).

Urge mudar o paradigma do ato de avaliar, em que o próprio conceito de avaliação tem necessidade de se reconstruir, isto é, dar-lhe um novo estatuto há já algum tempo merecido, apelando à sinergia de todos os atores-sujeitos, nesse novo construto, na criação do sentido da avaliação, pois, não é preciso inventar mais nada no que à avaliação diz respeito, basta que o que existe, seja bem utilizado. Nesta perspectiva e citando Guerra (2003, p. 9)

(...) entender a avaliação como um caminho para a aprendizagem. Um caminho que, sendo percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajuda a entender o que sucede e porquê e nos facilita na rectificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas. (Guerra, 2003, p. 9)

Em suma, a avaliação é necessária para que possamos refletir, questionar e transformar as nossas ações, rumo à mudança, a partir dos resultados, se descobram as lacunas e os caminhos adequados, tendo como finalidade a melhoria da formação, até porque é uma questão de todos e para todos (Guerra, 2003). A mudança advirá de uma longa caminhada. Há que mudar, para fazer a diferença!

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa* (1.^a ed.). (J. C. Eufrásio , Trad.) Porto: Edições ASA.
- Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- AD&C,I.P. (08 de 2015). <https://www.portugal2020.pt/Portal2020/avaliacao>. Obtido em 04 de 05 de 2016, de <https://www.portugal2020.pt/Portal2020/avaliacao>: <https://www.portugal2020.pt/Portal2020/avaliacao>
- Alaluf, M. (2007). Formação. *Laboreal*, 3, pp. 54-56.
- Alencar, J. R. (2013). *Os formadores de adultos e a Iniciativa Novas Oportunidades: processos formativos e de reconfiguração identitária*. Porto: Tese de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências Sociais da Educação.
- Amiguinho, A., & Canário, R. (1994). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: EDUCA.
- ANEFA. (2000). *Cursos de Educação e Formação de Adultos. Projecto Piloto. Orientações para a acção*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Ministério da Educação.
- ANQEP, I.P. (06 de 06 de 2016). <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>. (ANQEP, Ed.) Obtido em 2016, de <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>.
- ANQEP,I.P. (04 de 2011). Portaria nº 474/2010, de 8 de Julho—Formações certificadas não inseridas no Catálogo Nacional de Qualificações. *Guia de Utilização SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa*. Lisboa, Portugal.
- Azevedo, J. (1999). *VOOS DE BORBOLETA-Escola, trabalho e profissão* (1.^a ed.). Porto: Edições Asa, S.A.
- Barbier, J.-M. (1985). *A avaliação em formação*. (M. A. Bastos, Trad.) Porto: Edições Afrontamento.
- Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos: uma visão crítica*. Porto: Estratégias Criativas.
- Barbosa, P. M. (1971). *Coordenadas da educação permanente*. Publicações Europa América.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trads.) Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bartolomeis, F. (1981). *Avaliação e Orientação - objectivos, instrumentos, métodos*. (C. C. Gonçalves, Trad.) Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. (L. Marta, & M. Ferreira, Trads.) Porto: Porto Editora, Lda.

- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora, Lda.
- Bonniol, J.-J., & Vial, M. (2001). *Modelos de Avaliação: textos fundamentais*. (C. Schilling, Trad.) Porto Alegre, São Paulo, Brasil: Artmed.
- Boterf, G. L. (2000). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. (P. C. Reuillard, Trad.) Porto Alegre: ARTMED EDITORA, S. A.
- Boutinet, J.-P. (s.d.). *A Imaturidade da vida adulta*. (D. Osman, Trad.) Porto: RÉS-Editora, Lda.
- Canário, R. (1997). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no século XX: Apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cardoso, S. S. (12 de 2012). Impactos da Formação Modular Certificada: Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa, Portugal.
- Carneiro, R. (20 de 02 de 2012).
http://www.fch.lisboa.ucp.pt/resources/Documentos/CEPCEP/GOING_LLL_Viver_Aprendendo.pdf. Obtido em 07-01-2015
- Castro, J. M. (03 de Abril de 2013). Material de apoio à UC de MDIIPV.
- CEDEFOP. (2008). Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. (E. C. Training, Ed.) Luxembourg.
- CEDEFOP. (2015). <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8083>. Obtido de <http://www.cedefop.europa.eu>: http://www.cedefop.europa.eu/files/8083_pt.pdf
- CEDEFOP. (julho de 2015). Incentivar a aprendizagem de adultos. *Nota informativa*.
- CEDEFOP. (02 de 03 de 2016). <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop>. Obtido em 20 de 05 de 2016, de <http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop>
- CEDEFOP. (Fevereiro de 2016). Rumo a Novos Caminhos. Thessaloniki, Grécia.
- CIME. (04 de 2001). Terminologia de Formação Profissional. (Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional). Lisboa, Portugal. Obtido de http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf.

- CNE. (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação* (1.^a edição ed.). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- CNQ. (03 de 07 de 2015). <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/CNQ/>. Obtido em 07 de 07 de 2015, de Catálogo Nacional de Qualificações: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/CNQ/>
- Conselho Económico e Social. (2005). *Estratégia de Lisboa. Parecer de Iniciativa*. Obtido em 16 de 06 de 2014, de <http://www.ces.pt/download/85/EstratLisboa.pdf>
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação: contributos para a uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Costa, E. (abr./jun. de 2015). Aprendizagem ao longo da vida: conceito e políticas. (IEFP, Ed.) *Dirigir & Formar*, pp. 52-57.
- Danis, C., & Solar, C. (1998). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. (J. Chaves, Trad.) Lisboa: Les Éditions Logiques Inc.
- de Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologizada Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. (C. B. Aboim, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- EAEA. (20 de 04 de 2016). <http://www.eaea.org/en/policy-advocacy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century.html>. Obtido em 31 de 05 de 2016, de <http://www.eaea.org/en/policy-advocacy/manifesto-for-adult-learning-in-the-21st-century.html>
- Eco, H. (1977). *Como se faz uma tese* (10.^a ed.). (A. F. Bastos, & L. Leitão, Trads.) Lisboa: Editorial Presença.
- Feio, P. A. (2015). *O que fazemos com os dinheiros europeus. O QREN 2007-2013*. (P. A. Feio, Ed.) Lisboa.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* (J. Ferreira, & J. Cláudio, Trads.) Porto: Porto Editora, Lda.
- Fiolhais, C., Karpicke, J., Sousa, H. D., & Almeida, L. S. (2012). *A avaliação dos alunos* (1.^a ed.). (J. Matias, Trad.) Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Forsyth, P. (2010). *Como melhorar as Capacidades de Treino e Formação* (1.^a ed.). (P. Simões, Trad.) Lisboa: SmartBook.
- Fragoso, A., Alves, J. M., Lima, L. C., Rothes, L., & Guimarães, P. (2012). *Percursos Educativos e Vidas dos Adultos*. Braga: Universidade do MINHO e ATAHCA.
- Guerra, M. Á. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. (A. M. Vilar, Trad.) Porto: ASA Editores, S.A.

Guimarães, H. M., Leal, L. C., & Abrantes, P. (1991). *Avaliação: uma questão a enfrentar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das Intenções aos Instrumentos* (4.^a ed.). (J. L. Ferreira, & J. M. Cláudio, Trans.) Porto: Porto Editora.

Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

IEFP. (Agosto de 2001). Obtido de www.iefp.pt.

IEFP. (10 de 2007). Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida ORIENTAR-QUALIFICAR-CERTIFICAR. Porto, Portugal.

IEFP. (04 de 07 de 2014). *Relatório Mensal de Execução Física e Financeira - 2014*. Obtido em 10 de 07 de 2014, de <http://www.iefp.pt/estatisticas/IndicadoresActividade/ExecucaoFinanceira/Paginas/ExecucaoFinanceira2014.aspx>

IEFP, I.P. (2008). *Formação Modular-Guia Organizativo*. Lisboa: IEF, I.P. Departamento da Formação Profissional.

Imaginário, L. (2003). Relações entre a qualificação e o trabalho, a transferência das competências entre ocupações. *Actas do V Congresso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo / Necesidades de Formación e Deseño Curricular por Competencias*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Imaginário, L. (2007). (Re)valorizar a aprendizagem: práticas e respostas europeias a validação de aprendizagens não formais e informais. *Valorizar a aprendizagem: práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais* (pp. 1-17). Lisboa: EUROCID.

Imaginário, L. (2012). A orientação na formação profissional.

Imaginário, L. (26 de 06 de 2012). Aprendizagem ao longo da vida e os desafios do emprego.

Imaginário, L., & Campos, B. P. (1987). Consulta Psicológica Vocacional em Contexto Escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, pp. 107-113.

Imaginário, L., & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos. Passos Passados, Presentes e Futuros*. Porto: Livpsic/Legis.

INCM. (06 de 09 de 2010). Portaria n.º 851/2010 de 6 de Setembro. Lisboa, Portugal.

INCM. (21 de 10 de 2011). <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/10/20400/0469504712.pdf>. Obtido de www.dre.pt.

INCM. (24 de 10 de 2011). Portaria n.º 283/2011, de 24 de Outubro. Lisboa, Portugal. Obtido de www.dre.pt.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education & Lifelong Learning: Theory and Practice* (3ª. ed.). London: RoutledgeFalmer: Taylor & Francis Group.

Josso, M.-C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. (J. Cláudio, & J. Ferreira, Trans.) Lisboa: EDUCA.

Justino, D. (2000). *Difícil é Educá-los*. (F. F. Santos, Ed.) Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos .

Justino, D. (2005). *No silêncio todos somos iguais* (1.ª Edição ed.). Lisboa: Gradiva.

Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. (C. B. Aboim, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.

Leal, S. M., & Caldeira, S. N. (2011). *Formação de Adultos: Desafios, Articulações e Oportunidades em Tempo de Crise* (1.ª ed.). Açores: Nova Gráfica, Lda.

Leite, A., Castro, J. M., & Coimbra, J. L. (2010). *Os novos profissionais da educação e formação para o trabalho. Desafios e exigências da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Guimarães: Instituto do emprego e Formação Profissional-Delegação Regional do Norte.

Leite, C., & Preciosa, F. (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos-Novos contextos, novas práticas* (1.ª ed.). Porto, Portugal: Edições ASA.

Lemos, V. V. (1989). *O critério do sucesso - técnicas de avaliação da aprendizagem* (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora, Lda.

Lesne, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. (H. Domingos, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. (M. J. Reis, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. C., & Guimarães, P. (2012). *Percursos Formativos e Vida dos Adultos*. Braga: Universidade do Minho-Unidade de educação de Adultos.

Lima, L. C., Afonso, A. J., & Estevão, C. V. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Estudo para a Construção de um Modelo Institucional*. Braga: Universidade do Minho-Unidade de Educação de Adultos.

Machado, E. A. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Malglaiave, G. (1995). *Ensinar Adultos*. (M. L. Pereira, M. A. Oliveira e Silva, & M. M. Ferreira, Trans.) Porto: Porto Editorial Lda.

- Martins, V. N. (2006). [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-Capítulo 3.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-Capítulo%203.pdf). Obtido em 31 de 07 de 2016, de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F- Capítulo 3.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F-Capítulo%203.pdf)
- Matias, G. S. (2014). *Migrações e Cidadania*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- MEGAEXPANSÃO. (02 de 08 de 2015). <http://www.megaexpansao.pt/curso.asp?id=405>. Obtido em 05 de 08 de 2015, de <http://www.megaexpansao.pt/curso.asp?id=405>
- Meynand, A. (2003). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Melo, A. (09 de 06 de 2016). <https://www.facebook.com/profile.php?id=100004505763955&fref=ts>. Obtido em 08 de 07 de 2016, de <https://www.facebook.com/profile.php?id=100004505763955&fref=ts>
- Méndez, J. Á. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir* (1.^a ed.). (P. Pais, Trad.) Porto: ASA Editores II, S.A.
- Mialaret, G. (1976). *As Ciências da Educação*. (J. Lamas, Trad.) Paris: Livros e Leituras, Lda.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. (A. P. Viveiros, Trad.) Lisboa: Instituto PIAGET.
- MTSS. (2007). *Acordo para a Reforma da Formação Profissional*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Neves, T., Cruz, I., & Silva, M. d. (2010). *Acção local no combate à pobreza e exclusão social*. Porto: Legis Editora.
- Nogueira, A. I. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida* (1.^a ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira das Neves, A., Simões, A., Ferreira, G., & Pereira, T. (2010). *Avaliação da Operacionalização das Tipologias 2.3, 8.2.3 3 9.2.3 - Formações Modulares Certificadas do POPH no âmbito da Operacionalização do QREN*. Lisboa: Gabinete Oliveira das Neves.
- Pais, A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação - uma prática diária* (2^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre, São Paulo, Brasil: Artmed.

POCH. (06 de 06 de 2015). PROGRAMA OPERACIONAL AO ABRIGO DO OBJETIVO DE INVESTIMENTO NO CRESCIMENTO E NO EMPREGO. Lisboa, Portugal.

POCH-PT2020. (03 de 2015). www.poch.portugal2020.pt. Obtido em 03 de 05 de 2016, de www.poch.portugal2020.pt

Popper, K. R. (1992). *O Universo Aberto. Argumentos a favor do indeterminismo* (2.^a ed.). (N. F. Fonseca, Trad.) Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.

PT2020. (09 de 2013).
https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/AVALIACAO/01-Guide_Evalsed_Set2013.pdf; consultado em 02-03-2016. Obtido em 02 de 03 de 2016

PT2020. (12 de 11 de 2014). Programa Operacional da Inclusão Social e Emprego. Lisboa, Portugal.

PT2020. (s.d.). *PROGRAMA OPERACIONAL INCLUSÃO SOCIAL E EMPREGO*. Obtido em 27 de 06 de 2016, de https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Programas%20Operacionais/BROCHURAS%20PO/Portal2020_PO%20ISE.pdf

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trads.) Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.

Ramalho, G., Perrenoud, P., & Ferrer, A. T. (2003). *Avaliação dos resultados escolares - medidas para tornar o sistema mais eficaz* (1^a ed.). ASA Editores, S.A.

Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* (E. Planchard, Trad.) Coimbra: Livraria Almedina, Lda.

Rodrigues, P. M. (2002). *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Rosado, A., & Silva, C. (28 de 09 de 2016).
<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>. Obtido em 28 de 09 de 2016, de <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

Salvador, Â. D. (1986). *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica* (11.^a ed.). Porto Alegre: Sulina.

Santos, P. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Santos, P. J., & Coimbra, J. L. (1994/1995). Desenvolvimento Psicológico e Indecisão Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10-11, pp. 21-34.

- Serpa, M. S. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do Trabalho Científico* (22.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, A. M. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento .
- Silva, G. X. (29 de 11 de 2015). <http://aeducacaooeemprego.blogspot.pt/2015/11/educacao-e-empresas-uma-relacao-de.html>. Obtido em 1015 de 12 de 01, de <http://aeducacaooeemprego.blogspot.pt/2015/11/educacao-e-empresas-uma-relacao-de.html>
- Silva, G. X. (30 de 03 de 2016). <https://www.facebook.com/#!/goncalo.xufre?fref=ts;>. Obtido em 03 de 04 de 2016, de <https://www.facebook.com/#!/goncalo.xufre?fref=ts>
- Silva, G. X. (18 de 04 de 2016). Metas de Qualificação. Lisboa, Portugal. Obtido em 05 de 05 de 2016, de <https://www.facebook.com/goncalo.xufre?fref=nf&pnref=story>
- Silvestre, C. (2003). *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silvestre, H. C., & Araújo, J. F. (2012). *Metodologia para a Investigação Social*. Lisboa: Escolar Editora.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma Década de Transição* (254.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (1.^a ed.). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- UNESCO. (Janeiro de 2013). Revisiting Learning: The Treasure Within. (UNESCO, Ed.) *Unesco Education Research and Foresight Occasional Papers*, pp. 1-10.
- UNESCO. (04 de 03 de 2016). <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/sdg4-education-2030/>. Obtido em 07 de 04 de 2016, de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/sdg4-education-2030/>
- UNESCO. (04 de 05 de 2016). <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/capacity-development/capefa/>. Obtido em 02 de 08 de 2016, de <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/capacity-development/capefa/>

Vasconcelos, Á. J. (2015). Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico: que contributo para a inclusão social e a cidadania. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*. Porto, Portugal: FPCEUP.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas* (1.^a ed.). Porto: ASA editores II, S.A.

XXI Governo República Portuguesa. (29 de 03 de 2016). Programa Nacional de Reformas - Mais crescimento. Melhor emprego. Maior igualdade. Lisboa, Portugal. Obtido em 10 de 05 de 2016, de

https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/NOTICIAS2020/Apresentacao-Programa-Nacional-de-Reformas-XXIGov_20160329.pdf

Legislação Consultada

a) Dispositivos legais que regulam a Formação Modular

Despacho n.º 13147/2014, DR 209, Série II, de 2014-10-29

Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. Aprovação do Regulamento das Comissões Técnicas previsto no n.º 2 do artigo 35.º da Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março.

Despacho n.º 1039/2013, DR 13, Série II, de 2013-01-18

Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência - Gabinetes dos Secretários de Estado do Emprego e do Ensino Básico e Secundário
Criação de um conjunto de Unidades de Formação de Curta Duração em UFCD de 10 horas como uma solução que pode potenciar a flexibilidade do CNQ, bem como uma resposta mais efetiva às necessidades atuais das empresas e do mercado de trabalho.

Portaria n.º 283/2011, DR 204, Série I, de 2011-10-24

Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência
Segunda alteração à Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

Despacho n.º 13484/2011, DR 194, Série II, de 2011-10-10

Ministério da Economia e do Emprego - Gabinete do Secretário de Estado do Emprego
Alteração ao despacho que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 2.3, «Formações modulares certificadas».

Portaria n.º 711/2010, DR 159, Série I, de 2010-08-17

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação
Primeira alteração à Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

Portaria n.º 612/2010, DR 149, Série I, de 2010-08-03

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação
Aprova os modelos de certificados e diplomas obtidos no âmbito dos processos de qualificação de adultos e estabelece que a emissão daqueles certificados e diplomas deve ser realizada através do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

Despacho 18223/2008, DR 130, Série II, de 2008-07-08

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
Aprovação do regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da tipologia de intervenção n.º 2.3, "Formações Modulares Certificadas", do eixo n.º 2.

Portaria n.º 230/2008, DR 48, Série I, de 2008-03-07

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 369/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.

Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro

Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento.

b) Legislação específica de suporte

Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro

Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)

Lei de Bases do Sistema Educativo

Portaria n.º 559/87, de 6 de julho

Homologa o protocolo que criou o Centro de Formação Profissional da Indústria de Construção Civil e Obras Públicas do Norte, outorgado entre o Instituto do Emprego e Formação Profissional e a Associação das Indústrias de Construção Civil e Obras Públicas do Norte (AICCOPN)

Portaria n.º 316/2001, de 2 de Abril

Portaria que procede à criação da Classificação Nacional de Áreas de Formação

Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março

Portaria que procede à criação da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho

QNQ, em vigor desde 1 de outubro de 2010, foi criado pelo decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro e é regulado pela portaria n.º 782/2009, de 23 de julho, que revoga a aplicação da estrutura dos níveis de formação estabelecidos pela Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de julho.

Portaria n.º 474/2010, de 8 de julho

A presente portaria estabelece o modelo de certificado de formação profissional que, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, se destina a certificar a conclusão com aproveitamento de uma acção de formação certificada não inserida no Catálogo Nacional de Qualificações.

Portaria n.º 612/2010, de 3 de Agosto

SIGO-Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (Portaria n.º 612/2010, de 3 de Agosto), permite a gestão integrada de ofertas formativas e formativas, para uma melhor legibilidade da rede e maior simplificação administrativa. Estabelece que a emissão dos certificados e diplomas no âmbito dos processos de adultos deve ser realizada através do SIGO.

Portaria n.º 851/2010 de 6 de Setembro

Define o novo regime de certificação das entidades formadoras, e tem por base os princípios estabelecidos no âmbito da reforma da formação profissional.

Portaria n.º 214/2011, D.R. n.º 104, Série I, de 2011-05-30, que revoga a Portaria n.º 1119/1997 de 5 de novembro

estabelece o regime de formação e certificação de competências pedagógicas dos formadores que desenvolvem a sua atividade no âmbito do SNQ

Portaria 135-A/2013, de 28 de março

O presente diploma regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, doravante designados por CQEP.

Portaria n.º 203/2013, de 17 de junho

Cria a medida vida ativa

Portaria n.º 149-A/2014, de 24 de julho

Cria a medida estímulo emprego

Portaria n.º 60-C/2015 de 2 de março

O presente regulamento aplica -se às operações do domínio do capital humano e estabelece as regras aplicáveis ao cofinanciamento pelo Fundo Social Europeu (FSE), nas áreas da educação e formação de jovens e adultos; do ensino superior e formação avançada; da qualidade, inovação e inclusão do sistema de educação e formação bem como do investimento no ensino, na formação e nas competências e na aprendizagem ao longo da vida e, pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), relativamente ao desenvolvimento das infraestruturas de formação e ensino, no período de programação 2014 -2020

Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto

Portaria que procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica

ANEXOS

Anexo 1: Caracterização dos participantes do estudo

Função/Códigos dos entrevistados	Gênero	Idade	Habilitação literária	Atividade no Centro	Título Profissional	Crítérios de escolha
Responsável pela Formação (RF)	Masculino	58	Licenciatura	29 anos	Engenheiro Civil	Responsável pela gestão da formação do Centro de Formação
Coordenador 1 (C1)	Masculino	52	Licenciatura	25 anos	Engenheiro Civil	O mais experiente como coordenador (18 anos) e há mais tempo ligado às FMC; diversidade de áreas
Coordenador 2 (C2)	Masculino	43	Licenciatura	23 anos	Engenheiro Civil	Experiente como coordenador (10 anos) e algum tempo ligado às FMC; diversidade de área
Coordenador 3 (C3)	Masculino	47	Licenciatura	12 anos	Engenheiro Eletrotécnico	Menos experiência como coordenador (6 anos) e menos tempo ligado às FMC; só em algumas áreas específicas (gás, canalização, energias renováveis)
Formadora 1 (F1)	Feminino	58	Licenciatura	23 anos	Engenheira Civil	Mais experiente na formação (20 anos) e há muito tempo ligada ao Centro de Formação. Desde o início da FMC, de Nível 4, tem CCP
Formador 2 (F2)	Masculino	43	12.º ano	19 anos	Técnico de gás e de canalização	Mais experiente na formação (16 anos) e há muito tempo ligado ao Centro de Formação. Desde o início da FMC, de Nível 2, tem CCP
Formador 3 (F3)	Masculino	46	Licenciatura	2 anos	Engenheiro Zootécnico	Experiente na formação (16 anos), ingressou recentemente no Centro de Formação. FMC de Nível 2, tem CCP
Formadora 4 (F4)	Feminino	41	Licenciatura	2 anos	Contabilista TOC	Experiente na formação (16 anos), ingressou recentemente no Centro de Formação. FMC de Nível 4, tem CCP
TOTAL	8					

Fonte: Elaboração pela autora

Anexo 2: Registo do procedimento da marcação das entrevistas da amostra

Função/Código dos entrevistados	Marcação da entrevista	Dia	Hora
Responsável pela Formação (RF)	presencial	28.08.2016	15h30
Coordenador 1 (C1)	telefone	29.08.2016	12h30
Coordenador 2 (C2)	presencial	28.08.2016	13h30
Coordenador 3 (C3)	presencial	28.08.2016	10h30
Formadora 1 (F1)	telefone e e-mail	28.08.2016	22h30
Formador 2 (F2)	presencial	29.08.2016	22h40
Formador 3 (F3)	telefone e e-mail	28.08.2016	22h50
Formadora 4 (F4)	telefone e e-mail	28.08.2016	23h00
TOTAL	8		

Fonte: Elaboração pela autora

Anexo 3: Recolha de informação para análise documental

Externa	Dispositivo legal das FMC	Portaria n.º 283/2011 de 24 de Outubro
	IEFP	Guia Organizativo da Formação Modular
	ANQEP	Em http://www.anqep.gov.pt/default.aspx e no SIGO
Interna	CFGP	Grelha de avaliação
		Registo de avaliação da FMC
		Pauta de avaliação
		Listagem da situação final por módulo da FMC
		Inquérito – Avaliação da ação Formador
		Inquérito – Ficha de avaliação da satisfação Formando-ação
		Inquérito – Avaliação da satisfação Formando
		Inquérito – Avaliação do desempenho dos Formadores
		Resultados da Avaliação dos Inquéritos ao Formador
		Resultados dos Inquéritos ao formando no final da acção
		Regulamento do Formando

Fonte: Elaboração pela autora

Anexo 4: Registo da realização das entrevistas dos participantes do estudo

Função/Código dos entrevistados	Realização	Dia	Hora	Duração	Forma	Local
Responsável pela Formação (RF)	presencial	05.09.2016	16h30	40 min.	gravada	sala de reuniões do Centro
Coordenador 1 (C1)	presencial	31.08.2016	12h30	42 min.	gravada	biblioteca do Centro
Coordenador 2 (C2)	presencial	05.09.2016	13h30	45 min.	gravada	sala de aula do Centro
Coordenador 3 (C3)	presencial	02.09.2016	11h30	60 min.	cara a cara, escrita e via e-mail	sala de aula do Centro
Formadora 1 (F1)	presencial	06.09.2016	10h30	56 min.	gravada	sala de aula do Centro
Formador 2 (F2)	presencial	09.09.2016	16h15	35 min.	gravada	sala de aula do Centro
Formador 3 (F3)	presencial	05.09.2016	15h00	45 min.	cara a cara, escrita e via e-mail	sala de aula Centro
Formadora 4 (F4)	presencial	08.09.2016	13h00	45 min.	gravada	sala de aula do Centro
TOTAL	8					

Fonte: Elaboração pela autora

Anexo 5: Dimensões, categorias de análise e questões orientadoras

DIMENSÕES DE ANÁLISE	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUESTÕES ORIENTADORAS
I - CONCEÇÕES/ REPRESENTAÇÕES DA AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO E DAS SUAS FUNÇÕES	Representações da avaliação	O que é avaliação	O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?
		E qual o papel da avaliação	
	Funções da avaliação	Para que serve a avaliação	Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
		A quem serve a avaliação	
II – PERCEÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO NA FMC: CARACTERÍSTICAS, TIPOS, LIMITES E POSSÍVEIS ALTERNATIVAS	Perceção sobre os papéis dos atores sociais da formação na avaliação de adultos na FMC		Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?
	Perceção sobre a avaliação prescrita		O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
	Modos de articulação no Centro de Formação da avaliação prescrita na FMC com a avaliação concretizada da FMC		Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FMC com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
	O processo avaliativo		Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?
	Perceção sobre as relações de trabalho que se estabelecem no processo avaliativo	Perfil de entrada do formando	Que tipo de estratégia de avaliação implementa ao longo do processo formativo (métodos, técnicas, instrumentos, recursos didáticos utilizados)? (Formador)
		Perfil de partida do formando	
		Métodos	
		Técnicas	
		Instrumentos de avaliação	
		Crítérios	
		Meios de formação	
		Relacionamento/Comportamento	
		Perfil de chegada do formando	
		Perfil de saída do formando	
	Monitorização do processo avaliativo	Perceção do coordenador	De que forma intervém, na ação dos formadores, em termos avaliativos no processo formativo? (Coordenador)
	Condicionalismos à avaliação na formação associados ao desempenho da função		Segue o prescrito ou existe alguma flexibilidade por parte do Centro de Formação, quanto às práticas de avaliação adotadas? (Formador)
	Constrangimentos/Limitações	Intrínsecas	Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
		Extrínsecas	
	Consequências da avaliação	Intrínsecas	Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
		Extrínsecas	
III - A AVALIAÇÃO DA FMC NO CENTRO DE FORMAÇÃO: PRINCÍPIOS, FUNÇÕES E PROCEDIMENTOS ADOTADOS	Ação de comunicação do processo de avaliação	Perceção do responsável pela Formação	De que forma é comunicado o processo de avaliação da FMC aos Coordenadores? (Responsável pela Formação)
		Perceção do coordenador	Como faz refletir o processo de avaliação na coordenação dos formadores? (Coordenador)
		Perceção do formador	Qual a sua perceção no modo como o Centro de Formação comunica o processo de avaliação? (Formador)
	Princípios orientadores		Os coordenadores no desempenho da sua função, regem-se pelos mesmos princípios orientadores, ou, há diferenças nos seus modos de atuação? (Responsável pela Formação)
	Modos de atuar no desempenho da função em termos da avaliação da formação		Que tipo de procedimentos são realizados, no desempenho da sua função, no âmbito do processo avaliativo da ação de formação? (Coordenador)
	Perceção sobre a Metodologia		Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
IV – PERCEÇÃO SOBRE AS MUDANÇAS/ TRANSFORMAÇÕES A REALIZAR NOS PROCESSOS AVALIATIVOS NO ÂMBITO DA FMC	Mudança/Transformação a realizar	Intrínsecas	O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?
		Extrínsecas	

Anexo 6: Guião de entrevista semi-estruturada

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO

Este estudo reflete sobre um contexto específico de educação e formação de adultos – as Formações Modulares Certificadas (FMC) – e explora as representações sobre a avaliação da formação dos atores envolvidos em todo o processo formativo, bem como as funções que são atribuídas à avaliação, num Centro de Formação de Gestão Participada (CFGP).

Tendo em conta os processos formativos desenvolvidos no Centro de Formação, este trabalho de investigação tem como objetivos entender:

- que concepção geral de avaliação têm os atores envolvidos,
- o modo como pensam especificamente o que é avaliação e
- qual o papel e as funções que a avaliação tem ou pode ter na FMC, no Centro de Formação.

PROBLEMA DE ESTUDO

“A avaliação na formação modular certificada: representações e funções na perspectiva dos atores envolvidos, num Centro de Formação de Gestão Participada”

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?
2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?
5. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
6. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FMC com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
7. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?
8. De que forma é comunicado o processo de avaliação da FMC aos Coordenadores?
9. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
10. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?
11. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
12. Os coordenadores no desempenho da sua função, regem-se pelos mesmos princípios orientadores, ou, há diferenças nos seus modos de atuação?

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

COORDENADORES

Este estudo reflete sobre um contexto específico de educação e formação de adultos – as Formações Modulares Certificadas (FMC) – e explora as representações sobre a avaliação da formação dos atores envolvidos em todo o processo formativo, bem como as funções que são atribuídas à avaliação, num Centro de Formação de Gestão Participada (CFGP).

Tendo em conta os processos formativos desenvolvidos no Centro de Formação, este trabalho de investigação tem como objetivos entender:

- que concepção geral de avaliação têm os atores envolvidos,
- o modo como pensam especificamente o que é avaliação e
- qual o papel e as funções que a avaliação tem ou pode ter na FMC, no Centro de Formação.

PROBLEMA DE ESTUDO

“A avaliação na formação modular certificada: representações e funções na perspectiva dos atores envolvidos, num Centro de Formação de Gestão Participada”

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?
2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?
5. De que forma intervém, na ação dos formadores, em termos avaliativos em todo o processo formativo?
6. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
7. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FMC com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
8. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?
9. Como faz refletir o processo de avaliação na coordenação dos formadores?
10. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
11. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?
12. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
13. Que tipo de procedimentos são realizados, no desempenho da sua função, no âmbito do processo avaliativo da ação de formação?

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

FORMADORES

Este estudo reflete sobre um contexto específico de educação e formação de adultos – as Formações Modulares Certificadas (FMC) – e explora as representações sobre a avaliação da formação dos atores envolvidos em todo o processo formativo, bem como as funções que são atribuídas à avaliação, num Centro de Formação de Gestão Participada (CFGP).

Tendo em conta os processos formativos desenvolvidos no Centro de Formação, este trabalho de investigação tem como objetivos entender:

- que concepção geral de avaliação têm os atores envolvidos,
- o modo como pensam especificamente o que é avaliação e
- qual o papel e as funções que a avaliação tem ou pode ter na FMC, no Centro de Formação.

PROBLEMA DE ESTUDO

“A avaliação na formação modular certificada: representações e funções na perspectiva dos atores envolvidos, num Centro de Formação de Gestão Participada”

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?
2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?
5. Que tipo de estratégia de avaliação implementa ao longo do processo formativo (métodos, técnicas, instrumentos, recursos didáticos utilizados)?
6. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
7. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FMC com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
8. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?
9. Qual a sua perceção no modo como o Centro de Formação comunica o processo de avaliação?
10. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
11. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?
12. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
13. Segue o prescrito ou existe alguma flexibilidade por parte do Centro de Formação, quanto às práticas de avaliação adotadas?

Anexo 7: Termo de consentimento livre e esclarecido

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Este estudo, enquadra-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação e Formação de Adultos, que será apresentada na Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação de Adultos, pela aluna Maria Odete de Carvalho Figueiredo Rodrigues. Esta entrevista visa compreender “*A avaliação na formação modular certificada: representações e funções na perspectiva dos atores envolvidos, num Centro de Formação de Gestão Participada*”. A sua participação neste trabalho é fundamental e, neste sentido, gostaríamos de contar com o seu consentimento, para que lhe possamos fazer uma entrevista com a duração de aproximadamente 30 minutos. Caso entenda, poderá desistir da entrevista a qualquer momento uma vez que a sua participação é voluntária, tal decisão não lhe trará benefícios, nem prejuízos. Após o tratamento dos dados e da sua análise, os resultados serão devidamente integrados na investigação. Este trabalho de investigação será desenvolvido sob a orientação do Professor Doutor João Carlos Pereira Caramelo, docente da FPCEUP. No final de todo o trabalho de investigação, todo o material gravado, será destruído, a fim de preservar o anonimato e confidencialidade do material. Obrigada pela sua colaboração.

Declaração de consentimento livre e esclarecido

Eu _____ declaro que tomei conhecimento do objetivo do estudo. Fui informado/a de todos os aspetos que considero importantes, tendo em conta que a entrevista vai ser gravada em áudio, esclarecidas as dúvidas quanto ao trabalho de investigação, estando reservado o direito de anonimato e confidencialidade. Participo de forma voluntária, e fui informado/a de que a qualquer momento poder recusar a participação, sem benefícios ou prejuízos para mim.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura da investigadora

Anexo 8: Entrevistas transcritas

Entrevista ao Responsável pela Formação (RF)

Esta entrevista foi realizada no dia 05.09.2016, ao Responsável pela Formação, assumindo a responsabilidade pela gestão da formação, do Centro de Formação.

E:	1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?
RF:	Ao nível da avaliação das pessoas (pausa) é no fundo ... elas quando vêm para a formação, vêm com um determinado tipo de competências, não é? O objetivo será, mesmo com essas competências ... saíam, com mais competências, portanto, é a avaliação contínua, que na minha opinião deverá ser sempre (pausa) uma avaliação contínua, envolvendo naturalmente avaliação na sala de aula, no dia a dia e os testes intermédios e finais, dependendo da duração da formação modular. (pausa) Essa avaliação contínua, tem como objetivo, na minha opinião, saber se aquele formando melhorou as suas competências. (pausa) Em relação à avaliação da formação, é ver até que ponto, é que nós, como sistema, com todos os formadores que envolvemos, melhoramos (pausa) quer dizer se estamos a ir de encontro ao objetivo do tal incremento de competências do formando, portanto, aqui em minha opinião, tudo isto, deve gerir (pausa breve) deve estar situado à volta do formando e à volta das suas competências. É esta, a minha opinião, relativamente à formação. O formando é a base de nós cá estarmos e, portanto, temos formandos diferentes, e o formador terá muitas vezes a dificuldade de gerir o grupo ... É por isso que hoje em dia, à muita luta na constituição das turmas, em que teoricamente o ideal seria, todos mais ou menos com as mesmas competências de início, com a mesma experiência de vida, seria muito mais fácil, do que termos turmas heterogêneas que nós temos muitas vezes.
E:	2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
RF:	Para que serve, precisamente, para a entidade formadora, como nós, termos noção do que está acontecer na sala de aula, se estamos a ir de encontro ao nosso objetivo (pausa breve) e a quem serve (risos) à entidade e aos formandos, como disse ao bocadinho, será o objetivo final de todos nós andarmos aqui, portanto, é sentir-se realizado (pausa breve) sair daqui mais rico com mais competências, para o mundo laboral (pausa) esperemos que seja esse o objetivo (sorriso).
E:	3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
RF:	O Centro leva a efeito a avaliação contínua e sumativa, no contexto do processo formativo. Avaliação contínua envolvendo as questões da pontualidade, da assiduidade, o comportamento na sala de aula, a colaboração com o formador, a interatividade, e depois, vários testes (pausa) que podem ser fichas de trabalho, ou trabalhos, também temos que ser mais pragmáticos, porque, claro, às vezes pode-se estar (pausa breve) tem que ser adaptado ao grupo sem dúvida e aí, será também um bocadinho da competência do formador, nesse aspeto quanto às práticas da avaliação e dos meios pedagógicos que utiliza (pausa) de maneira a fazer aquela avaliação contínua que é o objetivo final, mas, claro, terá que ser pragmática, tenho pela minha experiência de vida, aqui no Centro, por vezes, tenho que provar a determinadas pessoas que até são os meus patrões, porque, pertencem à AICCOPN

	<p>e são nossos associados (pausa breve) tenho que dizer que este ou aquele formando, não teve aproveitamento no final porque, e tenho que lhe mostrar, de forma pragmática, porque, não só, não cumpriu do ponto de vista da assiduidade, pontualidade, mas também, do ponto de vista técnico, em relação às competências práticas, em relação às provas de avaliação práticas, aos chamados testes, etc.... Muitas vezes, nós temos de ter essas evidências, para que a própria pessoa diga ... mas eu com a minha experiência de vida não consegui.</p>
E:	<p>4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?</p>
RF:	<p>A nível da seleção dos formadores, é fundamental, por exemplo, a nível da formação modular certificada, há sensibilidade no recrutamento (pausa) tem ido sempre pessoas do terreno, porque, quer dizer, isto tudo, é importante, a parte académica é importante, mas a parte profissional, é fundamental e, portanto, nós temos que ter muito cuidado na seleção dos formadores, porque, os formadores por muito que uma pessoa a nível do grupo, tente a uniformidade, vamos ter sempre a heterogeneidade. Sei que a tendência, nomeadamente, até agora, com as entrevistas que se fazem antes da entrada na formação, etc., vamos tentar uniformizar estou convencido, que o futuro será tentar uniformizar o mais possível, para não haver aqueles profissionais da formação. A verdade, é que o mundo, muitas vezes, para termos o n.º mínimo de formandos, não permite a uma entidade de formação, porque, a vontade é uma coisa, a realidade é outra, porque, senão, teríamos só dez formandos e, nós precisamos para sermos elegíveis 15, acaba por ser um constrangimento (pausa). O formador tem que ser alguém que tenha competências a nível profissional, a nível humano, que saiba lidar com esta heterogeneidade e, também por outro lado, seja uma pessoa do terreno, porque a formação profissional, é muito do terreno, porque eles, não vêm cá com exposições teóricas, eles vêm cá ver o que é que aquilo, transmite na realidade (pausa). Há áreas muito simples, as áreas das oficinas, mas outras áreas noutra tipo de áreas não é tão fácil como isso a experiência do formador é muito importante aí para transmitir isso não é. Temos grupos heterogêneos de diversos níveis escolares por muito que se lute pelo contrário nas FMC, o formador tem que estar preparado, (pausa) tem que ter uma linguagem (pausa) porque, o formador, é uma peça fundamental, podemos ter uma estrutura, com equipamentos com tudo, espectacular, o formador é fundamental. Porque é que, por exemplo, o Centro quis vários tipos de coordenadores, ou, quis vários (pausa). Nós dantes, tínhamos menos coordenadores, o objetivo dos vários coordenadores, é o do coordenador ter tempo, também, para a parte técnica. Nós temos uma parte burocrática muito complicada, que é bastante profunda, mas o coordenador é fundamental que tenha disponibilidade técnica, para também estar próximo do formador, para o formador nunca estar sozinho, nas suas competências. O Centro está a implementar uma metodologia experimental de ensino, no contexto sala de aula, utilizando as tecnologias, aplica-se também a adultos é uma experiência piloto, é um espaço transdisciplinar em construção, está neste momento a ser implementado na formação de jovens, mas, está aberto aos adultos (pausa). Na área electrónica, pessoas que fazem trabalhos difíceis, essas pessoas sentem-se mais motivadas, com essa metodologia de ensino. Nós até estamos a começar por aí, pelos jovens e por essas formações modulares em áreas até mais complexas. Neste caso os formadores têm liberdade de expor as suas ideias à hierarquia do Centro, à coordenação, depois à Direção e nós temos a obrigação de disponibilizar esses meios, ir de encontro à maneira do formador (pausa) eu consigo melhorar as</p>

	competências do meu formando, se me ajudar nisto e nisto e naquilo nas tais fases transdisciplinares.
E:	5. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
RF:	Isto é assim, (pausa breve) o Centro em muitas situações, tem que melhorar e, portanto, nós próprios, temos que melhorar em muitas situações e, portanto, muito do trabalho que é feito, se não for compilado, se não for desenvolvido, se não for aprofundado, perde-se, porque a quantidade de ações que temos, é tantos procedimentos, aí terão que ser melhorados, porque, vão reverter seguramente, (pausa) por exemplo, no campo de observações, etc., se forem feitas observações que uma pessoa lê em dois minutos, rapidamente se vê implementadas as observações que tiverem ou forem de certa forma pertinentes, da mesma maneira que um inquérito mais longo, tem que ser estudado ao pormenor, é a nossa opinião. Agora, evidentemente, tem que se criar uma estrutura, que tem custos para o Centro, obviamente, mas que é fundamental, para a melhoria do Centro e, para a atividade futura do Centro e, para o seu reconhecimento futuro, não é? Porque o reconhecimento presente é uma realidade e nós temos que pensar no reconhecimento futuro. As indicações que vêm do exterior neste caso da UE, a nível dos projectos, caso do PT2020, vêm elencados os resultados das aprendizagens, sem dúvida vem a qualidade em detrimento da quantidade de formação produzida, é fundamental. E por isso, é que o Centro tem tido muita dificuldade, porque, por um lado, tem que ter números por causa dos orçamentos, e depois, por outro lado, tem que ter em primeiro lugar, na minha opinião, a qualidade, e aqui, há uma luta sempre, em que a qualidade tem que vencer. Agora, é evidente que nós sabemos, que este mundo, não é tão simples assim. (risos) Às vezes podemos ser excelentes, mas se não tivermos um determinado tipo de metas alcançadas, podemos ter problemas a nível de gestão de contabilidade, aí nós, temos que ter a inteligência para tentar sintonizar as duas exigências.
E:	6. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FMC com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
RF:	Os dispositivos mínimos, que é legal, temos que cumprir. Agora, o que podemos é, arranjar metodologias, que nos levem a esse cumprimento. E há vários processos de cumprimento e, portanto, o que está no normativo legal, temos que cumprir ponto final, e está bem. Depois, o que nós temos, e por isso é que eu digo que aqui, tem que haver um trabalho muito grande dentro do departamento técnico, pedagógico etc., porque as grelhas de avaliação etc, não têm que ser uniformes. (risos) Temos aqui ... (sorriso) temos que ser um pouco teóricos, mas do meu ponto de vista, vendo a realidade como falamos há pouco, em que cada ação é uma realidade diferente ou pode ser, conforme as tipologias etc.. Mas tem que haver ali, um nível em que nós temos que estar a falar todos a mesma coisa, essa é a nossa obrigação como gestor da formação etc.. É a nossa obrigação com os diversos departamentos que trabalham na formação. No momento da construção dos instrumentos, os coordenadores colaboram na construção dos mesmos, foram fundamentais. Evidentemente que nós, tivemos que seleccionar alguns coordenadores, porque, lá está, temos vários coordenadores e, posso eventualmente estar a dizer coisas que não são verdade, obviamente, podem não ter sido ouvidos todos, pode haver um ou outro, mas escolhemos representantes, dos diversos tipos de formadores, com determinados tipos de postura, métodos adotar.
E:	7. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente

	da FMC?
RF:	<p>O que se pede aos formadores, tendo em conta a competência. (pausa) Não é só, a pessoa estudar, e chegar ali, e despejar a matéria. (não) Temos é que saber, se ele, efetivamente, portanto, quando se fala em testes, podem ser trabalhos práticos podem ser ... (pausa breve) se atingiu os objetivos dessas competências, ou, vá lá, daquelas competências, se ele ficou com as competências. Às vezes, há aqui, uma certa confusão, conhecimentos e competências ... e tal. Mas pronto, o que interessa, é as competências, tem que ser essa luta, está um bocado na moda dizer isso, mas é a realidade, vem de trás, porque, repare bem, nós somos avaliados. E uma das coisas que num Centro destes é fundamental, é dizer assim, ele vai para o mundo do trabalho e a empresa onde ele vai entrar, sabe que ele sabe. E eu, costumo dizer, mesmos aos adultos, temos os nossos defeitos, temos tudo, mas só sai daqui quem sabe. Quem não sabe, nesta grelha de avaliação, não pode ter sido reconhecidas as competências. Se foi, falhámos. E portanto, se ele for para uma empresa, e não tiver aquelas competências que nós dizemos que ele tem, falhámos. Alguma coisa falhou. Esse tem que ser o nosso objetivo n.º um. A avaliação contínua, envolve teste, mas envolve outro tipo de trabalho, avaliar comportamento, posturas etc., uma série de situações a que ele tem de chegar e melhorar. Efetivamente, a título de exemplo, como formando, se eu não conseguir durante o percurso em qualquer FMC, se por exemplo, ele não conseguir trabalhar em grupo, se ele for para uma empresa em que tenha que trabalhar em grupo, não conseguindo, de certa forma é uma falha. Mas atirando para o n.º de horas das UFCD 25 e 50 horas, não há milagres, o formando tem que fazer por isso. Ele está integrado numa turma, portanto, nós temos que fazer por isso. A escolha dos formadores, é fundamental. O formador tem que ser uma pessoa muito respeitada por todos nós, e muito bem selecionado, neste caso por quem está no processo. É fundamental este primeiro passo, os coordenadores intervêm, são ouvidos, são sempre chamados na sua condição técnica, em conjunto com a coordenação técnica e a responsável pelos Recursos Humanos. A coordenação técnica, no momento do recrutamento e selecção, tem sempre um coordenador na escolha dos formadores. Aliás, eu faço questão até que seja, o coordenador sempre a indicar e não eu como responsável pela formação. Ele é que indica, eu depois posso estar de acordo ou não e 99% estamos de acordo, mas ele é que deve indicar, porque ele é que é a proximidade, ele é que vai lutar, ele é que vai fazer, que nos vai ajudar nesse sentido, intervém. Se não estivermos de acordo, falamos antes e, tentamos acertar e, cada um discute o porque é que aquele formador não dá ou dá ... É um bocado isto. Tem que haver aí, uma uniformidade. Mas o coordenador tem que sentir que aquele indivíduo, vai de encontro ao objetivo que nós temos, para aquela UFCD.</p>
E:	8. De que forma é comunicado o processo de avaliação da FMC aos Coordenadores?
RF:	<p>Há aqui uma melhoria a fazer. O Coordenador tem conhecimento e o coordenador tem uma ficha na qual tem conhecimento da avaliação que foi feita pelos formandos, pelos formadores, etc.. O que nós estamos agora a melhorar ... É que chegamos à conclusão, em que havia uma incoerência que o próprio coordenador não dava a sua opinião, nessa tal ficha, portanto, que era uma coisa óbvia, coisas óbvias, que vai passando, vai passando, vinha para o responsável da formação e acabava por não dar a sua opinião. E, portanto, nós estamos a alterar ao nível da qualidade, porque é pragmático, tem que ser como é óbvio, o coordenador recebe a informação toda, logo, ele tem que dar a sua opinião, se ele sente que tudo aquilo que está ali dito, é verdade, não é verdade. O processo é comunicado aos</p>

	coordenadores, até agora assinavam tudo bem, mas a partir de agora, tem que dar a sua opinião e as suas observações, para esse processo de melhoria, faltava este procedimento avaliativo, falta o resultado final, ele pode acompanhar, mas depois, falta passar no fundo a algo pragmático, para que a hierarquia veja qual é a opinião concreta do coordenador sobre o formador, que ele próprio propôs.
E:	9. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
RF:	Os constrangimentos para quem está ligado à formação e à educação, o que acho é que, tem que existir um determinado caminho, e esse caminho muitas vezes é alterado constantemente por questões financeiras, ou por, questões técnicas, seja o que for. E o caminho é muito difícil trilhar com um determinado objetivo. Porque estamos constantemente ... e não só, por questões políticas, por questões financeiras, também a alterar, o que é prioritário, deixa de ser prioritário. (pausa) É muito volátil, é inconstante, nós podemos arranjar um determinado objetivo e depois passados dois anos, já o objetivo não é esse, já vai ser diferente. Vemos que as instituições estão constantemente a mudar nomes, apesar de fornecer a mesma coisa, mudam as regras. É muito difícil programar a prazo de 5 anos é muito difícil, nunca sabemos o que acontece no próximo ano. É muito difícil planear a longo prazo, normalmente fazemos a médio prazo, pois a longo prazo é impossível, quem o fizer pode fazer, mas vai ser alterado de certeza absoluta. A médio prazo é possível, e é isso, que devemos fazer a curto prazo é o normal, mas a médio prazo é o que nós tentamos fazer mas sempre com problemas, porque por exemplo a mesma dotação financeira dum Centro deste está constantemente a ser alterada nunca se sabe. Nós temos um determinado objetivo, por exemplo, os números, temos que respeitar os n.ºs com a qualidade, temos que atingir aqueles n.ºs, senão, não há orçamento. No geral, olhando não é muito valorizada a competência técnica, é olhar ao n.º. O que digo teoricamente, o que estou a dizer, por vezes, choca com a realidade, porque, o que parece é que o que interessa é a competência, mas depois a realidade não é essa, uma coisa é o querer fazer outra coisa é poder fazer. Agora, temos é a obrigação de fazer programas a médio prazo, isso aí não há desculpa. Agora, depois podemos alterar, porque alteram as prioridades, relativamente aos cursos. Por exemplo, neste momento no nosso setor da segurança higiene no trabalho é prioridade zero, de um momento para o outro soubemos que era prioridade zero. Tivemos uma indicação pela entidade superior, aparece escrito por entidades competentes, algo que para nós é algo anormal, nunca poderia ser prioridade zero, temos que lutar contra isso. É um constrangimento temos que provar às pessoas, e vamos nós lutar contra isso e há outras situações. O Centro implementa políticas dinâmicas e o Centro participa nas comissões sectoriais, tentámos junto da ANQEP, alertar para determinadas situações.
E:	10. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?
RF:	Na FMC, acho a título pessoal, que avaliação sumativa, quanto à nota, normalmente à queixas por parte dos formandos. Dá ideia que dou o litro, faço tudo, saio com as competências espectaculares, e chego ao fim tenho igual ao outro que vai com as competências mínimas. Nós temos essa obrigação. Obviamente já se sabe que pode haver um erro da nossa parte, passa com as competências mínimas, sente-se um bocado frustrado, e sentimos isso. Não vejo porquê, uma vez que no diploma aparece com ou sem aproveitamento ou melhor só aparece a designação a UFCD, não aparece a nota em si. Eu achava que era justo, não estou a ver porque é que são esses complexos. Nas pautas, podiam aparecer as notas. Mas isso é um bocadinho

peçoal, se eu esforço-me mais não quer dizer que sou melhor do que aquele colega. Mas provavelmente quem estudou isto, pode ter uma visão mais profunda, do que eu tenho, sou mais técnico nesse aspeto. Agora, para uma empresa, nós vimos que infelizmente, para o mundo laboral, é diferente, ter um apto com dezoito ou um apto com doze. Mas aqui nós deveríamos ser honestos, externamente, ao dizer assim, este é apto tem as competências, mas ao nível do doze, está preparado para trabalhar mas tem doze. Ora, este, tem as competências de dezoito, pronto, nós sabemos que muitas vezes a nota interessa o que interessa, porque, o mundo do trabalho ... (pausa) Por isso é que eu digo, a integração em equipa, por isso é que eu digo e tenho razão no que estou a dizer, desde que este dezoito ou esse doze avaliem, por exemplo, a sua postura humana, em grupo ... Porque, ele pode ter um dezoito e ser um técnico que não interage, vai ter que trabalhar com mais dois e já não sabe trabalhar, ele tem dezoito na formação mas depois na prática com a equipa ... Agora, nós temos essa obrigação na avaliação, estou a partir do princípio que, esse que teve dezoito, esse é que teve uma integração na equipa, que é bom na equipa, porque, o de doze poderia até no limite, poderia ser melhor trabalhador do que o que teve dezoito. Senão forem avaliadas essas competências humanas.

E: **11. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?**

RF: A metodologia, poderá estar correta. O tratamento tem é que ser mais profundo e mais exigente. Porque, a metodologia em si, podemos alterar este ou aquele documento, que pode ser alterado. Nós ao nível do procedimento, é que nós, temos, pronto, com o tratamento dos instrumentos, que são utilizados pelo Centro, teríamos que os melhorar, atualizar e etc.. Depois é haver um tratamento final, há os instrumentos que são melhorados etc.. Depois tem que haver um tratamento final, para partilhar, seja com o responsável pela formação, seja com os coordenadores e com os próprios formadores. Depois, há esse espírito de melhoria.

E: **12. Os coordenadores no desempenho da sua função, regem-se pelos mesmos princípios orientadores, ou, há diferenças nos seus modos de atuação?**

RF: O que é que acontece aqui. (pausa longa) Tem tanta ... a tal ... desculpe o termo, proliferação de informadores, no tempo crítico que se fez, e ainda não conseguimos uma homogeneidade entre os formadores. Ora, a qualidade vai conseguir isso, se a qualidade colaborar aí. Agora, tenho aqui uma situação, relativamente ao coordenador, eles tem que ter menos ações. Porquê, porque eu acho que o coordenador, do ponto de vista técnico, é importante. Não é só um trabalho meramente administrativo e burocrático, tem que ser um trabalho técnico também e, portanto, quando nós proliferamos (aspas) o n.º de coordenadores, que eram dois ou três e aumentaram para doze, foi com o objetivo de numa determinada área, aquele coordenador saber discutir com os diversos formadores, minimamente, a área em que está, até para perceber se ele, tem as competências necessárias, se ele é um indivíduo que está, enfim, se está disponível, para a avaliação que nós pretendemos. Os coordenadores têm essa liberdade, muitas vezes a nossa luta é, de terem essas competências. Aí é que nós temos que trabalhar esse aspeto. Uma das ações de melhoria, que nós temos, isto é, temos obrigação de a implementar alguns tiveram, outros tiveram menos, e portanto como acaba por ser, por vezes as limitações que temos provavelmente haverá uns melhor preparados do que outros, essa é uma das nossas lutas que temos atualmente, melhorar isso, isso aí há trabalho a fazer sem dúvida nenhuma, nesse contexto. Em termos da avaliação da própria formação no seu todo, há uma lacuna, porque não há os relatórios finais. Até por exemplo, para

mim, como responsável, a avaliação dos resultados existe por UFCD, mas nós teríamos que ter algo mais ... Repare naquela UFCD, eu consigo saber ,o que é que se passa, vou lá, em pormenor ... Agora, se quiser um resultado global, já não tenho essa facilidade. É algo que temos que investir. Aqui poderá ser uma lacuna por falta de recursos capazes de o fazer, humanos e financeiros, isto é, porque não temos gente com conhecimento nesta área. (ponto final) Não pode ser uma pessoa e meia ou só meia, porque, está a meio tempo a fazer isso. Mas para isso, também precisaríamos de recursos financeiros. E tudo isso, acaba por ser junto muitas vezes também para além da falta desses recursos, é nós também, termos essa iniciativa de dizer assim vamos parar com isto e vamos trabalhar nisto. E isso muitas vezes, por causa da situação das metas, da nossa avaliação, mas temos consciência plena da sua importância. Aliás, a nossa luta, a nível superior, é neste momento que nos deixem baixar um bocado as metas etc. para termos o tal passo atrás para darmos os dois em frente que é vamos baixar as metas de maneira a dar dois passos em frente e irmos de encontro ao objetivo final que é a competência com que saem os formandos 100% sem dúvidas. E, pontualmente, podemos ter dúvidas e, falharmos nessa avaliação final.

Entrevista ao Coordenador 1 (C1)

Esta entrevista foi realizada no dia 31.08.2016, ao Coordenador 1, tem como função coordenar formação da FMC, EFA (nível 2 e 4), e também de formação à medida nas empresas (extra CNQ), constante no CNQ, no Centro de Formação.

E:	1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?
C1:	Avaliar é medir, não é? quantificar, não é? para, posteriormente, depois tomar decisões acerca dos parâmetros que foram avaliados, (silêncio) é isso que se pretende. Avaliação pode ser feita às pessoas (risos) e ao processo (sim sim). O papel da avaliação, quanto à sua utilidade, tem várias. (pausa) Uma delas é quantificar as aprendizagens dos formandos, pronto, para posteriormente depois quantificá-los numa escala não é? pode ser numa escala de 1 a 5, escala de suficiente a bom, não é? de 0 a 20 não é? outros. (pausa) É para monitorizar o processo formativo, como é que o processo decorreu, não é? os meios pedagógicos que foram utilizados, a qualidade do formador e depois para a instituição também para ter uma ideia dos instrumentos e como é que a formação decorreu, não é? em termos dos diversos atores que estão envolvidos formadores, não é? coordenadores, formandos, não é? (pausa) e a própria instituição, a organização em termos de meios disponibilizados de cantina, dos serviços sociais, da secretaria, contabilidade, isso tudo. (pausa) Avaliação ao serviço da melhoria contínua dos serviços prestados. (pausa) Quanto aos resultados. Depois os inquéritos permitem depois que sejam analisados e tomadas decisões relativamente à melhoria (pausa) pontos positivos, pontos negativos, não é? pontos a melhorar. É uma falta, que não exista um plano de melhoria em função dos dados que são recolhidos.
E:	2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
C1:	Para que serve a avaliação ... (pausa) avaliar, quantificar (pausa) para podermos ter uma ideia de como a formação decorreu, não é? Porque a partir de determinados parâmetros, podemos ter uma ideia se os formandos gostaram do formador, não é? Se tiveram integrados dentro da sala, os meios que foram utilizados, isso, permite-nos ter uma ideia realmente das medidas que deverão ser tomadas (pausa) se o formador foi o ideal, não é? Podemos chegar à conclusão, que o formador, apesar de ser uma pessoa com curriculum, com competências, não estar adequado para aquela população por exemplo. (pausa) E uma coisa que pode acontecer aí, é, mediante a análise das observações que há nos inquéritos, poder propor alterações aos próprios conteúdos disponibilizados pela ANQEP.
E:	3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
C1:	Do dossier técnico pedagógico, consta a avaliação das aprendizagens, pautas de avaliação e avaliação da satisfação da ação formandos e formadores. (pausa) Os nossos parâmetros, (pausa) avaliação do desempenho dos formadores, coordenadores, e outros agentes, (pausa) não existe. (pausa) Isso vai-se fazendo, desde que haja elementos para a análise. A matriz do documento da avaliação do formador, é muito simples, só tem os grandes grupos, o formador, a ação, e aqui, falta por exemplo a atuação do coordenador, coordenador técnico, do coordenador pedagógico, não é? Falta em termos dos serviços, não é? Antigamente, esses documentos, eram passados aos formandos, só que desde algum tempo passou para o formador, os formandos também o preenchem, só que, agora, passa ao formador. (pausa) A avaliação, passa então, pela avaliação da satisfação pelo

	formando e avaliação da ação pelo formador e resume-se a isso. (pausa) Não existe avaliação do formador por parte do coordenador, não existe. (pausa) Existe avaliação do formando ao coordenador (pausa) baseado na avaliação do formando e depois em determinados itens, são especificados.
E:	4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?
C1:	Os nossos grupos da formação modular, são muito heterogéneos, ou seja, neste caso (pausa), temos ativos empregados e desempregados, com muita experiência, com pouca experiência, (pausa breve) pessoas com o 9.º, com o mestrado, com a licenciatura, com o 12.º ano, portanto, temos uma heterogeneidade muito grande em termos dos grupos de formação. (pausa) O que levanta muitas condicionantes relativamente à atuação dos formadores. (pausa) Existe sensibilidade pelo facto de ser um público-alvo específico adultos. (pausa) Como coordenador, tento sempre saber como é constituído o grupo em termos de idades, em termos de experiências, sei que muitas vezes a questão das experiências, não é possível, porque, não há curriculum, não é? Não há curriculum, é muito difícil, por vezes, saber que experiência as pessoas têm, não é? Realmente, não sabemos. (pausa) É muito raro, a não ser que seja outras formações, noutras tipologias, aí nós conseguimos. Por exemplo, na FMC, normalmente não. (pausa) Não sabemos a experiência. (pausa) Quando são processos normais longos, não é? começa a conhecê-los, não é? começa a trocar ideias com eles e começa a saber as experiências que eles têm, os objetivos que eles têm, não é? E, prontos, tem-se uma ideia bastante precisa do grupo, não é? (pausa) Depende dos temas, não é? Há temas, em que se consegue com os formadores definir objetivos, não é? e trabalhar as competências de todos eles, para que no final fiquem com determinadas competências. (pausa) Agora, se calhar era necessário, haver um pequeno curriculum, para depois, em termos do coordenador, ter ideia do grupo e atempadamente trocar ideias com o formador, para definir estratégias de atuação.
E:	5. De que forma intervém, na ação dos formadores, em termos avaliativos no processo formativo?
C1:	Na primeira sessão (pausa) há uma apresentação. (pausa) Na primeira sessão, na última sessão e, por vezes, sem aviso, vou lá e apareço, não é? E converso com eles e estou com o formador e, estou assistir à formação. (pausa) O que permite verificar, que por vezes, como é que os processos estão a decorrer, não é? E se houver necessidade de intervenção, posso intervir na hora, ou então, se achar que é necessário, falo posteriormente com os formandos, ou, com os formadores. (pausa) A forma como o formador interage com os formandos, (pausa) por vezes pode ser em jeito de brincadeira uma pessoa até intervém, não é? E dá uma dica ao formador, não é? Ou então, prontos, uma pessoa, quando tem oportunidade no intervalo, falo com o formador e diz, pode fazer isto ou aquele outro, é possível fazer isto ou aquilo, depende do contexto e da confiança. (pausa) Agora, o que não se pode é transmitir aos formandos, não é? que realmente há uma determinada instabilidade, há um desconhecimento do formador, pode-se tornar uma pessoa frágil dentro do grupo.
E:	6. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
C1:	O que leva a que as pessoas, sabendo isso, trabalhem para o dez. Claro, quando antigamente, quando os certificados vinham com nota, as pessoas trabalhavam com um determinado objetivo, é porque sabiam que posteriormente quando

	<p>concorressem a um local de trabalho ou a uma proposta de trabalho, um dos fatores, seria a nota final. Claro que isso, vai (pausa) ser um fator diferenciador, que é a nota final de um curso, não é? garantia de que ele adquiriu as competências, como é óbvio, mas prontos. (pausa) Mas também, era um fator que era bastante utilizado. (pausa) Atualmente, havendo avaliação com ou sem aproveitamento, não é? (pausa) aparece a validação da UFCD, e as pessoas também não sabem, não é? Digamos oficialmente que nível é que atingiu avaliação dos seus conhecimentos. (pausa) Claro que há ... prontos, os formadores podem e devem dar indicação das notas que foram atribuídas (pausa), é dada de forma oficiosa, (pausa) oficialmente não podemos emitir nenhum documento. (pausa) Os formandos aceitam os critérios dados pelos formadores. (pausa) Os critérios, têm que ser logo bem definidos. (pausa) Há, outras situações, a avaliação é efetuada por um trabalho prático, é logo definido, quais são as condições em que o trabalho prático deve ser realizado, não é? (pausa) Os critérios podem ser um teste, podem ser vários trabalhos e um trabalho final. Muito bem, pode ser efetuado assim a avaliação contínua (pausa) trabalho final, várias fichas de trabalho ou então, um teste final, (pausa breve) são as várias formas de fazer avaliação.</p>
E:	<p>7. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FMC com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?</p>
C1:	<p>Avaliação (pausa) é uma avaliação formativa e sumativa. (pausa) Esta é estabelecida de 0 a 20 (pausa breve) só que da forma (pausa breve) ela é estabelecida (pausa) ela é efetuada de 0 a 20, não é? mesmo com a facilidade que há de quantificar, não é? e de tratar os dados. Só que depois, em termos de certificação, na emissão dos certificados da avaliação, é emitido com ou sem aproveitamento, (pausa) mas é efetuada a avaliação sumativa (pausa) É efetuada de 0 a 20, (pausa) só que a informação que é dada ao formando, diz-se apenas se teve aproveitamento ou sem aproveitamento, (pausa breve) que é a mesma escala que é utilizada nos certificados. (pausa) Não, agora, o que não há assim, é um grande desenvolvimento relativamente à avaliação formativa, não é? Aí, é que não há grandes instrumentos.</p>
E:	<p>8. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?</p>
C1:	<p>Avaliação que é efectuada, resume-se aos resultados das aprendizagens, não é? Há um inquérito que depois é feito ao formador, não é? De certa forma tem a ver com alguns aspetos da avaliação formativa, não é? Agora, não há um inquérito muito desenvolvido relativamente à avaliação formativa dos processos e das estratégias pedagógicas que foram utilizadas, poderá depois haver, ou levar a que haja ajustamento dos processos, etc.. É mais uma avaliação efetuada, mas em conversa que existe com os formandos, formador, não é? É mais por aí, não é? O que em termos institucionais, não existe, não é? uma grelha, não é? um inquérito específico bastante desenvolvido para isso.</p>
E:	<p>9. Como faz refletir o processo de avaliação na coordenação dos formadores?</p>
C1:	<p>Normalmente, se os formadores são experientes, têm conhecimento do processo avaliativo desenvolvido pelo Centro, senão o coordenador tem que (pausa). Não há metodologia, o coordenador é que tem que informar que existe normativos, existe regulamentos, não é? e o conjunto de inquéritos, de instrumentos que a instituição tem definido para isso, não é? O coordenador dá essa informação (pausa) Essa informação pode ser presencial, pode ser enviado por email, ou então, no nosso</p>

	<p>sistema interno (pausa breve) o formador tem acesso aos instrumentos de avaliação, assim como, alguns regulamentos, tem acesso. Genericamente, os formadores tem conhecimento do dispositivo legal da FMC em termos da avaliação tem (pausa) e têm preocupação de saber quais os instrumentos. (pausa) Como é que nós trabalhamos, não é? Isso têm, essa preocupação, (pausa) o coordenador interage, e orienta e clarifica, troca impressões.</p>
E:	10. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
C1:	<p>Há vários constrangimentos, que por vezes, acontecem não é? Desconhecimento de orientações (pausa) enviadas pelo IEFP ou por orientações superiores, não é? Portanto, face a esse desconhecimento internamente, por vezes, é não haver acesso célere e rápido a essas orientações que são emanadas pelo IEFP, pela ANQEP, não é? pela organização que nos gere é isso, não é? Internamente o que deveria haver seria a definição ... (pausa) não existe nenhuma orientação metodológica, poderia haver orientações internas não é, haver um planeamento anual, semestral de atividades que não existe, não é? isso não existe. Indisponibilidade de salas de aula, indisponibilidade de formadores, (pausa) o coordenador não intervém, no processo de recrutamento dos formadores na FMC, não intervém, o grupo é formado, é dado conhecimento ao coordenador, depois o coordenador trabalha em função do grupo e do curso para o qual eles se inscreveram. (pausa) e a ação pode ser anulada ou alterada devido a não haver o n.º mínimo de formandos, não é? (pausa) Atempadamente temos que efetuar o cronograma, ver disponibilidade de formador, não é? E se não houver o n.º suficiente de formandos, nós, depois, não podemos iniciar a ação (pausa breve) e perder todo o processo técnico administrativo necessário. (pausa) Não há instrumento, que nos permita fazer análise da atividade do coordenador, que eu conheça, não existe nenhum instrumento que faça essa avaliação. (pausa) Com o instrumento de avaliação da satisfação da acção, o item alusivo ao coordenador é muito generalista, (pausa) não consegue aferir da atuação do coordenador, não é possível com esta avaliação. (pausa) Mas este tipo de avaliação, devia ser efetuada pelas chefias, não é?, pelo responsável da formação não é?, depois, poderia efectuar avaliação dos coordenadores, mediante determinados critérios.</p>
E:	11. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?
C1:	<p>Em termos de inquérito, em termos de avaliação, prontos, são deficitários havia a necessidade de desenvolver mais ... mudar ... Havia a necessidade depois de definir outros, no processo formativo, em termos de estratégias pedagógicas, recursos pedagógicos definir um guia, (não é) portanto um guia para cada curso. Ter um guia, não é? Em termos do tipo de instrumento, do tipo de avaliação, os momentos de avaliação, não é? Isso devia ser realizado (pausa) e depois haver um planeamento anual, semestral e trimestral de atividades, para monitorizar, não é? o que se estava a fazer, o que se poderia fazer, o que se deveria fazer e estar constantemente a fazer ajustamentos desse planeamento.</p>
E:	12. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
C1:	<p>É uma metodologia, não é? E como qualquer metodologia tem pontos positivos e negativos, não é? Mas deveria de ser melhorada, não é? (pausa) melhorada em função de vários contributos, não é? dos contributos e dos instrumentos utilizados.</p>
E:	13. Que tipo de procedimentos são realizados, no desempenho da sua função,

	no âmbito do processo avaliativo da ação de formação?
C1:	<p>Ao nível dos instrumentos de avaliação, os inquéritos chegam ao coordenador normalmente via papel. (pausa) O ciclo fecha quando, estes inquéritos chegam, e são introduzidos dentro da aplicação do sistema informático SIAFOR, é emitido depois um relatório, não é? com os diversos parâmetros, que são realizados e depois há uma análise que pode ser efetuada por parte do coordenador, (pausa) isto é, um processo público e nós podemos emitir um relatório, não é? gráfico, relativamente às avaliações que são realizadas nos diversos parâmetros, não é? e temos uma ideia depois a partir desses diversos parâmetros, qual foi a pontuação que foi obtida pelos formadores. (pausa) Não se faz relatório final, não se faz, nem temos instrumentos para isso, não. Os inquéritos são preenchidos pelos formandos, via papel ou via plataforma. (pausa) O coordenador, depois, tem que ir buscar a informação, é! tem que ir buscar a informação, porque não há um processo (pausa) normalmente o coordenador é que é o responsável pelos inquéritos, não é? quando deveria ser uma coisa que seria autónoma, (pausa) deveria haver um serviço, não é? que procedesse à avaliação da formação, independentemente do coordenador, é uma preocupação do coordenador, não é? Quando pessoalmente, acho que deveria haver uma pessoa, não é? que o fizesse. (pausa) Não há uma metodologia definida para isso, para análise dos resultados, quais são os critérios, não ? tipo de relatório etc. não existe nada, isso não existe. (Pausa) Agora, o que o coordenador faz é, uma análise dos diversos dados dos diversos inquéritos, não é? para ficar com uma ideia de como a formação decorreu não é?, e em função disso, depois pode tomar medidas como por exemplo, (pausa) tentar que seja utilizado outros recursos pedagógicos, não é?, chegar à conclusão que o formador que foi escolhido, não foi o mais adequado para aquele grupo (pausa) Então, terá que (pausa) se for uma situação, prontos, relativamente com alguma gravidade, prontos, é informado superiormente. Como é que as coisas decorreram, que é um formador que não tem as competências adequadas, não tem o trato adequado para trabalhar com determinado grupo (pausa) isso é efetuado. Agora, em termos de dispositivo, de guia, de formulário, não temos nada definido (pausa) não existe uma cultura de avaliação, não isso não. Deveria haver uma cultura de avaliação, porque normalmente, o avaliar, não é? é considerado como uma procura de erros, não é? E, normalmente, não é? Na verdade, (pausa) não se procura a melhoria contínua, portanto, procura-se é, não avaliar, para não encontrar erros, não é? Eu considero, o erro, como uma possibilidade para haver uma ação de melhoria, e isso aqui não há ou melhor não é feito. (pausa) E, como nota final, em termos de existência de instrumentos de avaliação, são escassos.</p>

Entrevista ao Coordenador 2 (C2)

Esta entrevista foi realizada no dia 05.09.2016, ao Coordenador 2, tem como função coordenar formação da FMC, EFA (nível 2 e 4) e de Aprendizagem, constante no CNQ, no Centro de Formação.

E:	1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?
C2:	Avaliação não é mais do que um registo dos resultados obtidos durante o processo formativo que possibilita verificar os resultados da sua aprendizagem. No que concerne à avaliação na formação, é fundamental e imperativa que a mesma seja a mais abrangente possível, pois é determinante para contextualizar os resultados inicialmente definidos, por exemplo, para uma determinada ação de formação, e verificar se os mesmos foram alcançados.
E:	2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
C2:	Serve aos formandos, para verificarem e apurarem o resultado da sua aprendizagem e a todos os intervenientes do processo formativo, nomeadamente o responsável pela formação e o Centro de Formação onde a mesma decorre, para que se possa avaliar o trabalho desenvolvido na organização das ações de formação.
E:	3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
C2:	De acordo com o Regulamento específico, a avaliação é realizada por Unidade de Formação a Unidade de Formação (UFCD a UFCD) e traduzida do formador para o coordenador, de uma forma quantitativa e para o formando com a categoria de “com aproveitamento” ou “sem aproveitamento”, em detrimento de ter ou não ter atingido os objetivos. De salientar, que os formandos, são sempre informados destes mesmos critérios no início de cada ação de formação ou unidade.
E:	4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?
C2:	Influencia na minha opinião, na medida em que os adultos são portadores de experiências profissionais e algumas formativas que os jovens não têm, além de, na maioria dos formandos, terem já previamente delineado qual a formação que pretendem para melhorar e resolver problemas da sua vida profissional. Neste sentido, é fulcral a escolha do formador para que o mesmo repare as suas sessões de forma a serem as mais possíveis aplicadas à realidade, ou seja, sendo a avaliação um regulador da aprendizagem dos formandos, a mesma deve ser adequada ao público-alvo.
E:	5. De que forma intervém, na ação dos formadores, em termos avaliativos no processo formativo?
C2:	Inicialmente, informando os formadores sobre os critérios de avaliação, definidos no regulamento específico. No decorrer do processo formativo, havendo situações de défice de aprendizagem por parte de algum formando, solicito ao formador que faça o diagnóstico desse défice e ao mesmo tempo solicitando que oriente mais esforços para uma melhor aprendizagem dos conteúdos programáticos.
E:	6. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
C2:	As consequências são nomeadamente, o retorno à instituição do processo

	formativo organizado, de forma a verificar se o processo foi positivo ou se é necessário implementar algumas melhorias.
E:	7. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FMC com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
C2:	A forma como é articulado o processo de avaliação, entre os diversos intervenientes, é o mesmo. Há uníssono no que concerne a este assunto, uma vez que, a avaliação é, como já referi, definido por regulamento específico.
E:	8. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?
C2:	Avaliação contínua e sumativa.
E:	9. Como faz refletir o processo de avaliação na coordenação dos formadores?
C2:	Fundamentalmente o que está definido no Regulamento específico, ou seja, informo o formador que é crucial definir bem e informar os mesmos do processo de avaliação, de uma forma clara. Após o envio das avaliações, por parte do formador, analiso as mesmas e emito uma pauta de avaliação com as classificações categóricas de “com aproveitamento” ou “sem aproveitamento”.
E:	10. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
C2:	Os constrangimentos que encontro não estão diretamente relacionados com a avaliação. Incidem essencialmente nos conteúdos programáticos das UFCD que, por vezes, não se adequam à realidade empresarial e às necessidades efetivas das empresas. Solicitar uma adequação desses mesmos referenciais torna-se burocrático. A solução é dialogar com os formadores e, dentro das horas definidas para a UFCD, tentar abordar mais temas que incidam sobre os contextos laborais atuais.
E:	11. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?
C2:	A avaliação, na minha opinião, deveria ser transmitida aos formandos de uma forma quantitativa e não na forma de critérios (com aproveitamento/sem aproveitamento). Julgo ser mais motivante, para os formandos, terem conhecimento real da sua aprendizagem durante a formação. Em relação, à avaliação da formação, a mesma tende a ser subjetiva, uma vez que cada entidade tem o seu próprio método e os seus próprios instrumentos avaliativos.
E:	12. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
C2:	Sim, se a mesma for transmitida, aos diversos intervenientes no processo avaliativo (formadores e formandos), de uma forma clara.
E:	13. Que tipo de procedimentos são realizados, no desempenho da sua função, no âmbito do processo avaliativo da ação de formação?
C2:	Analiso os resultados dos inquéritos avaliativos solicitados aos formandos e formadores, no final de cada UFCD. Verifico a opinião dos mesmos e interpreto de que forma a formação foi, ou não, uma mais-valia para melhorar, qualitativamente, as suas competências profissionais a nível de conhecimentos e aptidões.

Entrevista ao Coordenador 3 (C3)

Esta entrevista foi realizada no dia 02.09.2016, ao Coordenador 3, tem como função coordenar formação da FMC, EFA (nível 2 e 4) e da Aprendizagem, constante no CNQ, no Centro de Formação.

E:	1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?
C3:	Instrumento para aferir, numa escala predefinida, a qualidade da formação. Tem um papel fundamental na formação.
E:	2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
C3:	Serve para identificar oportunidades de melhoria a todos os intervenientes no processo formativo.
E:	3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
C3:	Avaliação aos formandos: contínua e sumativa, elaborada pelo formador a cada UFCD e inquéritos realizados quer pelos formandos, quer por formadores, que visam aspetos relacionados com a UFCD e qualidade geral da formação, e avaliação dos formadores feita pelos coordenadores em cada UFCD.
E:	4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?
C3:	Influencia muito significativamente. Devemos caracterizar os elementos que compõem a ação de formação: quanto à sua experiência pessoal e profissional, habilitações e outros aspetos que possam influenciar a sua aprendizagem, de modo a direcionarmos a formação e avaliação.
E:	5. De que forma intervém, no acompanhamento da ação dos formadores, em termos avaliativos no processo formativo?
C3:	O formador vai dando “feedback” da evolução da turma, tomando como referência a avaliação diagnóstica inicialmente feita, no sentido de se ajustar a estratégia inicial, à evolução de cada formando.
E:	6. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
C3:	É sempre uma oportunidade de melhoria para todos os intervenientes no processo.
E:	7. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FMC com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
C3:	Utilização dos documentos internos existentes e elaborados de acordo com os normativos legais.
E:	8. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?
C3:	Avaliação contínua e sumativa
E:	9. Como faz refletir o processo de avaliação na coordenação dos formadores?
C3:	Alerta para correção das incorreções verificadas em formações anteriores.
E:	10. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
C3:	Dificuldades no planeamento de formação a médio ou longo prazo.
E:	11. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a

	avaliação no âmbito da FMC?
C3:	Melhoraria a grelha de avaliação e a análise e tratamento dos dados dos inquéritos, esta última para levar a cabo melhorias em todo o processo de formação, em função das opiniões dos formandos e formadores.
E:	12. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
C3:	É sempre discutível a eficácia e funcionalidade de qualquer instrumento de controlo. Haverá sempre margem para melhoria.
E:	13. Que tipo de procedimentos são realizados, no desempenho da sua função, no âmbito do processo avaliativo da ação de formação?
C3:	Realização dos inquéritos e avaliação do desempenho do formador (em modelo próprio).

Entrevista à Formadora 1 (F1)

Esta entrevista foi realizada no dia 06.09.2016, à Formadora 1 (externa), tem como função dar formação na FMC, EFA (nível 2 e 4) e da Aprendizagem (nível 4) e CET (nível 5), especificamente UFCD do referencial de Técnico/a de Obra/Condutor/a de Obra (nível 4) e do Técnico/a de Logística (nível 4), constante no CNQ, no Centro de Formação.

E: 1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?

F1: Para mim a avaliação (pausa) eu se calhar vou começar por dizer isto, ao fim de 23 anos, aqui no Centro, eu começo a ter dúvidas na avaliação. E começo a ter dúvidas porquê? Foi sempre implementado, isto é, são as normas na nossa sociedade, a avaliação tem que ser fazer um teste, dois testes, depois faz-se a média e pronto. Hoje, também é, até porque somos confrontados, mesmo na parte dos formandos “*ó professora quantos testes vai fazer?*”, e eu cada vez começo a questionar isso com adultos. Até porque, pela experiência, exemplo da última ação que tive, fiz um teste pois, se não fizer o teste, como temos depois que dar as notas quantitativas, em caso de erro, o formando diz assim “*olhe mas como é que avaliou isso?*” E, eu, normalmente, e eu não sou melhor do que os outros, nem pensar nisso, mas eu muitas vezes, no contato com ele, eu costumo logo ver, o que vai sair até num teste. Mas eu sei, que aquela avaliação, que nós temos, faz o teste e tal, soma, divide por dois, eu cada vez mais, eu própria começo a ter dúvidas, e ainda bem que as tenho, porque, é sinal de que estou a evoluir, se não tivesse dúvidas, não estava a evoluir. O tema da avaliação é importante e a mim apaixona-me, porque eu estou na formação por opção e a formação de adultos é muito diferente. Enquanto a aprendizagem tem mesmo que ser assim fazer um teste, senão eles não trabalham, não fazem nada, mas os adultos não. E já tive a experiência até duma turma da FMC com pessoas com muita experiência e, muitos temas que alguns, até já sabiam e outras que não sabiam, conseguiram abordar com muito mais facilidade, quando nós não lhe vou dizer que era uma mesa redonda, mas muitas vezes quando eu me sentava em cima da secretária, a falar com eles, em que eles, vão fazendo o trabalho, mas eu sempre lhes disse, não quero trabalhos *copy e paste*. Até porque eu, apanho-os logo na curva, e não é em casa os trabalhos são feitos aqui na aula, tem que ser aqui na aula, eu tenho que ver aquilo que eles fazem e tenho que discutir e eles ensinam-me porque há coisas que eu não sei, há coisas que eles vão pesquisar e eu estou aqui também para aprender. E é verdade, e eu aprendo também muito com os formandos. E vi que realmente, isso funcionou muito bem, porque, apareceram-me trabalhos, não aquele trabalho, que passa diapositivos, (pausa) apareceram-me trabalhos que eram os próprios profissionais a fazerem a exposição daquilo, até trabalhos teóricos. Correu de forma espectacular, e isto é, uma forma de avaliar e a forma como eles vão às aulas e depois é agradável para mim como formadora, como profissional, é muito agradável, eu ouvir, independentemente de me dar bem com eles ou não, ouvir este comentário “*ó professora já está são quase dez horas consigo as horas passam rápido*”. Até porque eles, já não estão na idade das simpatias, eles estão ali, porque querem e não são miúdos para darem aquilo a que se chama a graxa e isso para mim (pausa) até porque depois, nós notamos, nós notamos ... Atenção, que também alguns ..., não é de abraço com todos. Pronto, a forma como a gente vê que eles captam e que até sabem aquilo, e muitas coisas que era suposto, e o gosto em interagir. E o objetivo final será eles, obterem a competência. E no final transmitir os

conhecimentos, não daquela coisa que é seca, exemplo dar formação sobre legislação específica, para o curso, eu digo-lhe até pus as mãos à cabeça, tudo o que seja teórico não tem haver comigo, tenho pena cada um é como é. Uma vez que a legislação é tudo teoria, e eu disse assim e logo a primeira formação UFCD foi logo um azar. E eu cheguei à aula e disse-lhes *“eu não quero que seja uma seca mas se nós não dermos aqui uma volta, é uma seca”*. Mas dar legislação, é muito complicado, então como, é que eu consegui fazer, coloquei os artigos (pausa) acabou por haver um intercâmbio entre todos, muitos liam até os artigos e coloquei os formandos a dar a aula. E pronto, e tive um formando que no final aquilo era de 25 horas e perguntou-me assim *“ó professora lembra-se do seu primeiro comentário”* e eu a este não o conhecia tão bem e pensei sei lá faço tantos comentários *“a professora disse que isto ia ser uma seca olhe vai-me permitir isto não foi seca nenhuma, conseguiu dar a volta”*. (pausa) E no processo avaliativo, eu depois tive ... primeiro tive no final (pausa) tive que lhes fazer um teste, pronto, porque também se não fizer, se eu disser assim olhem não vai haver testes (pausa) se não houver testes nenhuns, também dizem assim, afinal não vamos ser avaliados. Isto também, porque, estas mudanças, têm que ser graduais, porque, se eu chegar lá e disser assim olhem não vai haver teste, alguns vão pensar assim, esta vem para aqui baldar, não quer fazer testes, porque é o conceito que nós temos. (pausa) Depois no final, (pausa) chamem-lhe o que quiser, pronto, é um teste ... tem teste de avaliação. Mas vamos ver se aquilo tudo, ficou consolidado, daquilo que eu considero que é mais importante, porque eles, no final disseram assim *“ei professora isto é tanta matéria como é que a gente vai fazer isto”*, e eu disse, não, nós agora vamos fazer, no final um resumo daquilo que nós consideramos importante e em função desse resumo vocês depois é que vão dizer se adquiriram os conhecimentos necessários.

A avaliação não é só avaliar os formandos, é em função dos resultados pensar (pausa) eu tenho que me auto-avaliar e eu faço sempre isso. (pausa) E eu não tenho qualquer problema em perguntar aos formandos, no final de aula, e dizer *“é pá isto hoje não correu muito bem pois não?”* e digo *“vocês acham que não correu muito bem, na próxima aula vamos falar vamos buscar novamente este tema que é muito interessante o que é que vocês acham?”* e também já me disseram assim *“ó professora mas até correu bem e já me disseram assim ó professora realmente vai ter que pegar outra vez neste assunto”*. Pronto, e além disso, estivemos a falar de um nível de formandos que estão mais acima. Agora eu tenho que falar da avaliação daquele grupo que chega aqui e que já não estão nos bancos da escola há anos. No entanto continuamos agarrados ... eu considero isso ... isto é uma questão cultural o teste tem que existir o teste. A avaliação tem o sentido de transmitir os conhecimentos. (pausa) Mas também, acho que é importante, um formador, porque muitas vezes o nº de horas é mais restrito daquilo que é dado dos conteúdos programáticos e fazer uma seleção daquilo que é mais importante.

Quanto à avaliação, faz sentido, é mudar o nosso conceito de avaliação tradicional. Isso para mim, é que é o importante, e o conceito de avaliação contínua aplicada à FMC é interessante. (pausa) Até porque, eu própria mudei! E é assim, nós temos também que aprender, e é com o nosso trabalho, que vamos evoluindo. Se daqui alguns anos me dissessem assim *“olha não faças teste”* e eu dizia assim *“deve estar malquinho, olha dar formação sem testes”*. Porque nós, estamos formatados para o teste, mas com adultos, acho que não funciona, (pausa) o interessante é motivá-los para a aprendizagem, numa sociedade em que a taxa de analfabetismo é elevada e o analfabetismo, não significa, que não saiba ler, desde que se consiga

	motivar para adquirir mais conhecimentos, para mim é muito importante.
E:	2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
F1:	<p>A avaliação serve para aferir os conhecimentos dos formandos, e serve também, para outra coisa, por exemplo, se eu tiver um grupo que eu chego à conclusão que afinal eles não aprenderam nada (pausa) ou a maior percentagem, fico a pensar será que o defeito é deles ou foi meu. (pausa) Serve para os dois lados, para o formando e para o formador. Porque eu acho que um formador, nunca deve estar agarrado a “<i>eu sou formadora, eu é que sei tudo</i>”. E atenção, pelo facto de eu às vezes ... posso até em determinadas alturas, transmitir muito bem, ensinar muito bem, mas se calhar, noutras alturas, a coisa pode até não ter funcionado. É tudo uma questão de momentos, mas também, de evolução. Nós temos que evoluir, nós não podemos ficar agarrados, mas se ficarmos agarrados (pausa) a minha evolução, reflete-se nas ações de formação que faço. Vou-me atualizando, leio muito, coisas relacionadas com a formação, pesquisas.</p> <p>Para que serve a avaliação serve para aferir os resultados e os conhecimentos dos formandos e também do formador e também para a instituição formadora, que vive à custa dos formandos e dos formadores. (pausa) Isto é a mesma coisa que uma fábrica, se tivermos um bom produto, a fábrica vai em frente, se tivermos um mau produto, as coisas podem correr mal e provavelmente abrir insolvência, ou devolve o produto.</p>
E:	3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
F1:	<p>Ao falarmos nos critérios estabelecidos para a avaliação, em termos de adultos, olhando a grelha de avaliação, a assiduidade faz sentido, a pontualidade não sei. Porque, eu tenho formandos, que por motivos ... em horário pós-laboral, são obrigados a chegar mais tarde, porque a entidade patronal, não os deixa sair e são pessoas que são muito esforçadas. Eu quando tenho trabalhadores, eu vejo formandos, que eu própria, lhes digo, eu tiro o chapéu do sacrifício que eles fazem. (pausa) A limitação em termos de localização do Centro, a dificuldade de transportes. (pausa) Em termos de pontualidade, sou obrigada a marcar faltas de atraso, explico que a partir do momento em que a instituição define as regras segundo o regulamento, tenho que marcar faltas de atraso. (pausa) Se eu marco falta de atraso a um formado que esteve no café e aquele que chega atrasado, porque apanhou trânsito, eu também tenho que lhe marcar, as regras tem que ser as mesmas. E a partir do momento, ainda neste grupo, eu tinha lá um formando que chegou a vir de Bragança e de Vila Real, (pausa) no entanto, regras são regras e é para cumprir. A assiduidade, aí é uma coisa diferente. Pode chegar uma hora atrasado, até porque apanhou um acidente. (pausa) Até porque eu costumo dizer, quem está a estudar à noite, é porque quer. (pausa) Compete ao formador, ver se ele, chega sistematicamente atrasado, ou se são, situações pontuais. Se eu tenho um aluno, que normalmente é pontual, por que carga de água ele um dia chega uma ou meia hora atrasado, vou-lhe marcar falta de atraso. (pausa) Isso é um processo da minha evolução. (pausa) Aqui anos alguns atrás, eu própria fazia guerra com a pontualidade, os horários são para cumprir (pausa) eu própria cumprio horários. Se venho dar a formação, mesmo que um chegue atrasado, tenho que marcar falta, porque se não marcar a este, depois não poderei marcar aos outros, tem que haver um critério. A motivação e empenho, acho isso muito importante. Acho que a percentagem do empenho, que entra no final, não estou de acordo com esta grelha é pequena. Então, há alguma forma de controlar isso. (pausa) Até posso</p>

dar vinte a todos, pela experiência já sei que vai influenciar pouca coisa (pausa). Mas temos os formandos, eu digo assim *“ora bem vocês vão ter um teste por exemplo um teste e um trabalho. Se querem que vos diga a percentagem de cada um, eu digo-vos, mas vocês depois vão estar ... vai ser prejudicial para vocês, depois de corrigir eu posso aferir as coisas da mesma forma ou querem que vos dê as cotações das perguntas, (pausa) querem que em cada teste venha a cotação ou não”*. Depois eles perguntam qual é a diferença, se vier a cotação não posso fugir daquela cotação a pergunta vale imagine cinco vai ter que valer sempre cinco, se não vier a cotação imagine que a pergunta estava definida para cinco pode passar para dez, (pausa) e normalmente eles preferem isso. Da mesma forma (pausa) depois de corrigir os testes faço um balanço (pausa) estamos a falar de adultos e faço sempre um trabalho. (pausa) São os trabalhos que me dá a liberdade, para eu dar a nota que eu quero ao formando. Não é uma nota, porque ele é simpático, é uma nota que envolve o trabalho, vejo também o que teve no teste, sei também a postura que ele tem na aula, o que ele faz na aula, portanto, e muitas vezes (pausa) já tem acontecido, tenho formandos, que eu digo assim, este fulano vai tirar um vinte, (pausa) no entanto, por vários motivos até porque, não sedimentou bem a matéria, por distintas razões não tem o vinte, eu digo, não interessa, até porque, eu depois tenho o trabalho, que vai contar para avaliação. (pausa) Eu posso separar a formadora daqui a uns tempos que até fazia os dois testes, fazia a média e estava feito. Agora não, faz um teste e faz um trabalho.

E:	4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?
F1:	Há uma certa sensibilidade no que toca à formação de adultos. (pausa) E para mim, é o mais difícil, mas ao mesmo tempo, é enriquecedor, chegar ao fim e dizer assim, consegui transmitir os conhecimentos, e consegui. (pausa) Muitas vezes, nem sempre. Há situações, em que não consigo fazer isso bem, mas muitas vezes, já consegui com formandos que partem daquela eu não consigo ... eu não consigo ... e eu digo assim <i>“olhe não consegue não sei porquê? não consegue porque é teimoso, mas vai conseguir”</i> . E há uma coisa que eu digo sempre a todos, haja licenciados, mestrados, seja o que for, aqui vamos todos partir do zero, aqui a formação é uma partilha. Portanto, se os formandos já sabem, olhem ainda bem, porque vão-me ensinar, ou então, pode ser que aprendam mais qualquer coisa. Porque a gente tem sempre qualquer coisa para aprender. Faz sentido saber antecipadamente, que tipo de grupo vou encontrar, ao nível das habilitações literárias, da experiência. (pausa) Saber que tipo de grupo, temos pela frente, aplica-se um teste diagnóstico, no início da formação. Este teste de diagnóstico, tem muito que se lhe diga, muitas vezes os formandos dizem <i>“ó professora vamos ter teste diagnóstico porquê?”</i> E eu digo-lhes, <i>“olhe porque sou obrigada a fazer isto”</i> . Porque, à situações, que pode fazer sentido, por exemplo, matemática em que eu vou ver se os conhecimentos que eles tinham conseguiram reter. Agora, situações que eu sei, que eles nunca aprenderam, e eu sei que muitos não sabem nada, pronto a maioria não sabe. (pausa) Para o grupo, fazer um teste diagnóstico de uma matéria que eu sei que vou lecionar, e atenção eu vou fazer um teste diagnóstico de quê? sobre os conteúdos da matéria que eu vou dar. (pausa) Faço o teste diagnóstico no geral, e tem de ser de acordo com os conteúdos. Considero importante deixar o grupo há vontade. (pausa) E vou confessar uma coisa (pausa) alguém me disse uma vez e partilho consigo <i>“sabes porquê que tu te dás bem com os teus alunos porque tu consegues não é só o ensinares, é o partilhar</i>

	<p><i>sentimentos</i>” e isso é verdade. Já houve situações, por várias razões, eu se tiver que cair umas lágrimas, à frente dos formandos, não tenho problemas nenhuns. (pausa) Claro que nem tudo é bom, de vez em quando, aparecem alguns difíceis, (pausa) mas a maioria gosta dessa partilha. Por uma questão cultural, o formador ainda está em cima do estrado, como havia antigamente, e quem está do outro lado.</p>
E:	<p>5. Que tipo de estratégia de avaliação implementa ao longo do processo formativo (métodos, técnicas, instrumentos, recursos didáticos utilizados)?</p>
F1:	<p>Determinadas metodologias aplicadas aos adultos, criam-se grupos diferentes, por vezes, com o mesmo método e o mesmo curso, tem que ter determinado método, (pausa) por causa dos grupos, por isso, é que eu acho muito importante, o diálogo. Em relação aos métodos, estratégias, temos que nos adaptar, enquanto para alguns funciona muito bem a projeção de powerpoint, para outros não funciona, (pausa) ou melhor, funciona desde que tenha figuras, ponho sempre imagens, porque acho que, funciona imagens relacionadas com o que nós estamos a falar. (pausa) Por exemplo um dia ia falar sobre a liderança, e coloquei no projector, uma figura, um boneco com uma seta e disse-lhes <i>“hoje vamos discutir a imagem”</i> e desta forma interagem, um fala, outro começa a falar e o importante é colocar todos a falar. (pausa) Fazem grupos de trabalho, e dão aulas por exemplo. Um dia chego em tom de brincadeira e disse <i>“hoje não me apetece dar a aula quem é o voluntário que vai dar a aula”</i> e via regra à sempre um voluntário, e muitas vezes, sou eu que ponho a minha apresentação, coloco no computador e digos-lhe têm cinco minutos para ver a apresentação, ler os diapositivos e depois dão a aula. Mas atenção, isto porque eu pergunto, se há voluntários, se não houver voluntariado, não faço. (pausa) Quando é no início, ainda não há voluntários, eu digo <i>“bom lá tenho que dar a aula”</i>. (pausa) É esta postura, que os vai pondo à vontade, para mim é o objetivo principal. Pronto há turmas, que não dá para por à vontade, se lhes der confiança, chamo atenção e digo <i>“está aqui um traço amarelo no chão, estão a ver?”</i> e alguns não percebem logo e perguntam onde está o traço amarelo e eu digo assim alguém ultrapassou o traço amarelo, é uma forma de pegar na turma e estabelecer ali um limite. E foi sempre assim, foi eles sentirem-se à vontade, mas não à vontadezinha. (pausa) Temos que nos por no papel uns dos outros, impor respeito, no geral, e normalmente tem funcionado.</p>
E:	<p>6. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?</p>
F1:	<p>Eu acho que no grupo pode ter uma consequência positiva, noutra uma consequência negativa. Ora vamos lá distinguir o que é que isto significa. A consequência positiva, são os formandos que estão ali no dez, e que portanto tem aproveitamento, para eles é ótimo, porque tem aproveitamento. Depois vamos ter os outros, que estão num patamar superior, em que ficam de certa forma desiludidos, porque se trabalharam para o quinze, para o dezasseis, por aí fora, eles querem ver a nota, querem o reconhecimento do seu trabalho. O resultado disto é que no final eles pensam, espera aí, então eu só tenho aproveitamento, não vale a pena estar a estudar (pausa) pronto perdem os formandos em questão, perde a instituição e perdem os locais de trabalho, futuramente as empresas. E porquê que perdem, porque se eu ando a aprender, seja aquilo que for, e quando vou adquirir mais conhecimentos, se eu trabalho para ter um quinze, um dezasseis, um dezassete, por aí fora, eu tive que estudar mais, tive que me aplicar muito mais, quem é que vai ficar a ganhar a sociedade? Porquê que vai ficar a ganhar a sociedade ... (pausa) A nossa sociedade é analfabeta tem uma percentagem grande de analfabetos e quando eu digo, pronto, o analfabetismo não significa só não</p>

	<p>saber ler nem escrever, e então as pessoas estudando mais, aprendendo mais, ficam com um nível maior de conhecimentos, que é isso que a nossa sociedade precisa. No final da certificação ao validar a UFCD com aproveitamento ou sem aproveitamento, tanto faz ter um dez como ter olhe (pausa) até tanto faz ter um nove porque já sabemos quando se tem um nove (pausa) puxa-se um bocadinho mais, um trabalhinho, pronto (pausa) e vai até ser igual ao que tem um vinte. (pausa) Eu tenho até situações, já de formandos, que eu sei que eles são muito bons, e em teste, vejo que eles ficaram um bocadinho aquém. (pausa) E muitas vezes, eu pergunto assim, então não estudou, ou isto é só preciso aproveitamento, basta um dez, não é? Pronto, ou seja, eu percebo, que ele já começa a ficar ... (pausa) Mas eles sabem as regras com ou sem aproveitamento. Mas atenção, que também tenho o contrário, tenho tido formandos, que sabem que tiveram um dezoito e um dezanove, faz muito bem ao ego deles. E embora não apareça na pauta, mas eles sentem-se bem e trabalham para isso, mas é uma percentagem menor. (pausa) A nota, nos locais de trabalho, seja onde for, há diferenciação e nós trabalhamos para tal. E uma pessoa não trabalha só para se diferenciar em termos económicos, para ver se tem um aumento, sobretudo, pelo reconhecimento do nosso trabalho, faz bem ao nosso ego e saber como é que as pessoas olham para nós, como é que nós vamos fazer o nosso trabalho.</p>
E:	7. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FM com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
F1:	A forma como está estruturada a grelha de avaliação faz sentido a avaliação contínua na FMC é muito importante pausa avaliação tem que ser contínua eu costumo dizer estamos aqui para aprender e vocês também me vão ensinar esse é o objectivo principal da FMC claro que depois aparecem aqueles que são obrigados a estar nos cursos mas o importante aqueles que são obrigados a estar na formação é depois no final alguns chegarem à conclusão que afinal já há muito tempo não se sentavam no banco de uma escola mas que até aprendem algumas coisas, acho isto muito importante. Nem sempre ao fazer o teste até pode tirar vinte mas não quer dizer que ele teve ou adquiriu competência.
E:	8. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?
F1:	Tem que ser uma avaliação quantitativa e contínua, mas para eles, formandos é qualitativa, refletida no certificado final, com a validação da UFCD com aproveitamento. E eu sou contra isso, do apto ou não apto. Considero importante o valor final, a nota final para o formando. (pausa) Aos meus formandos, eu a eles digo-lhes as notas quantitativas. Eu faço isso, eles sabem sempre, oficialmente não sabem, mas sabem-no oficiosamente, porque isso, também acho, que é um estímulo e de autoestima. (pausa) Porque a nota acaba por se um fator de diferenciação. Por exemplo, eu porque sou preguiçosa trabalho para o dez, só quero passar, tenho aqui o meu colega ao lado que trabalha, que se esforça e tira vinte, e no final, somos todos iguais, não pode ser!
E:	9. Qual a sua perceção no modo como o Centro de Formação comunica o processo de avaliação?
F1:	O coordenador não intervém, fica ao critério do formador. Há liberdade de atuação dos formadores, na forma de atuar, e na minha opinião, é assim que deve funcionar. Essa é a forma correta, e porquê, porque eu acho que o formador, é que está em contato com os formandos, o formador é que os conhece e o formador é quem os vai conhecendo, por isso, é que eu, habitualmente, digo-lhes logo, não me

peçam para já definir a percentagem ao primeiro teste, e ao trabalho normalmente eles perguntam qual é a percentagem, e eu digo logo, não me peçam isso (pausa) e porque é com a continuação, porque até se estou perante um grupo que trabalham muito melhor em trabalhos feitos nas aulas, para mim é o mais importante, eu se calhar vou atribuir até uma percentagem superior, aos trabalhos, do que aos testes, depende do grupo, portanto, nesse aspeto, acho que o centro funciona. (pausa)

Eu costumo dizer que é para o bem e para o mal, e vou explicar também para o bem e para o mal. Se os formadores fizerem o seu trabalho, que é assim que deve ser feito, com responsabilidade e tal ... pronto está tudo bem. Agora, se a pessoa dizer assim, ah! ninguém me chateia, isto vai ser tudo porreirinho, também não é bom, por essa perspetiva, também não é bom pronto. Isto aqui, é aquela situação, que eu acho que é muito bom, mas depende quem se tem pela frente. Isso é a mesma coisa quando delegamos competências em alguém. (pausa) Agora é um bocado complicado, mas pronto, porque muitas vezes, nós sabemos, que só há pessoas que exercem bem o seu trabalho, se tiverem alguém sempre tipo, um fiscal ali. (pausa) Embora eu pense, pelo grupo de formadores que eu conheço, aqui do Centro que essa situação não se põe, acho eu ... estou a falar de uma forma genérica. Embora noutros centros, às vezes possa acontecer. (pausa) Mas isso acontece, mas isso como também no ensino oficial, é em todo o lado, os professores tem autonomia podem entrar e dar o seu máximo e podem também entrar e ficar sentados na secretária e não darem o seu máximo. O formador acrescenta valor à instituição e a si pessoalmente também. (pausa) E eu posso dizer que optei pela formação, foi mesmo uma opção, podia ser uma fase da minha vida, em que eu não tivesse trabalho. (pausa) Posso dizer, e se fizer uma retrospectiva e uma auto-avaliação, eu às vezes penso assim, olha ao fim destes anos, antigamente não fazia assim, e agora faço assim e de outra forma. Exatamente, já cheguei a situações, que há coisas que eu fazia menos bem, que não se enquadravam. (pausa) E em algumas turmas, tenho uma determinada postura e outras tenho outra, também não posso ter ... tudo depende, temos que apreciar o grupo, (pausa) principalmente não sermos máquinas, eu sou um ser humano. Da minha aprendizagem, enquanto formadora principalmente com adultos, independentemente, da formação deles licenciados, eles gostam, no geral, de uma aproximação, de conversar.

E:	10. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
F1:	O único constrangimento que eu vejo, é que em muitas formações, porque, às vezes o horário está feito de tal forma, que pensamos assim, se nos acontece qualquer coisa, não sei como vamos dar a aula. Porquê? Porque em algumas à alguma folgazinha, há outras que não, e eu penso assim se me acontece aqui alguma coisa, isto vai dar problemas, porque depois para encaixar dias de formação, e vai mexer com tudo. Portanto, eu acho que, havia entre UFCD haver uma folga maior, claro que depois haveria alguém a dizer assim mas vai atrasar todo o processo. (pausa) E há outra situação, há UFCD de 25 horas e 50 horas e em termos de conteúdo onde está o limite. Há UFCD de 25h que deveriam ser de 50h, e outras, de 50h que deveriam ser de 25h, e também se repetem em termos de conteúdo. Esta é a minha perceção. (pausa) Não transmito ao coordenador. (pausa) Agora, o que deveria ser feito, seria acionar mecanismos, antes de começarem os cursos, fazer reuniões com os formadores que vão dar as UFCD.
E:	11. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?

F1:	Voltava à avaliação quantitativa, como se fazia antigamente. Não tem a ver com os testes, até a maneira das posturas e da forma como estão nas aulas. O uso de telemóveis, pode influenciar a avaliação e o formando sabe disso desde o início uso restrito do telemóvel, aviso uma vez. Eu, para exigir, tenho que dar o exemplo. (pausa) Agora a grelha de avaliação, concordo com os critérios definidos. Agora depois, fica ao critério do formador e depois o formador é que deve aferir. Embora, para mim, continuo a dizer que a percentagem é pequena, mas também, nada impede de nós criarmos aqui uma outra coluna para outra coisa.
E:	12. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
F1:	Para mim, devia haver sempre uma reunião de todos os formadores, que vão lecionar as UFCD de cada referencial. Por exemplo, há duas UFCD que têm conteúdos comuns, planeamento de obra dada por mim e preparação de obra por outro colega, com o qual tenho alguma afinidade e não é extensivo a todos. Então falo e defino com o colega que também dá formação nestas disciplinas e acertamos os conteúdos, ou então, dizer tu dás isto e eu não dou, e definimos ali as coisas comuns. Mas isto, não é possível para todos os colegas, será aqueles com o qual temos alguma confiança, e essa confiança que eu tenho com ele não tenho com outros e se calhar poderia ter com outros e eles não estarem abertos a isso. Daí como referi há pouco, se houvesse essa reunião de formadores, nas UFCD, em que os conteúdos são transversais, outros não interessa. É mau para os formandos e também para os formadores.
E:	13. Segue o prescrito ou existe alguma flexibilidade por parte do Centro de Formação, quanto às práticas de avaliação adotadas?
F1:	Como formadora, neste Centro de Formação, tenho liberdade para poder desenvolver, fazer a formação, conforme entender. Como é que os resultados chegam, relativamente aos formandos em termos de brincadeira <i>“digam lá o que pensam de mim que é para ver se vos passo ou não”</i> . É importante, esse feedback, para proceder a eventuais melhorias, para eu melhorar, porque quem está deste lado aprecia melhor e sabe dizer, tem este defeito tem aquele. Quando passa os inquéritos de avaliação, muitas vezes, eles se calhar pretendiam dizer outras coisas, e não corresponde aquilo que pensam, e não dizem porque sabem que vão ser avaliados. (pausa) Mas também é assim no decorrer da formação, nós também nos vamos apercebendo das situações. Há um tempo para cá, existem alguns coordenadores, não são todos, que nos chamam para assinar uma grelha de avaliação do desempenho dos formadores (pausa) e esta grelha faz sentido e acho ótimo. E eu digo que esta avaliação, é para o bem e para o mal, eu considero que é para melhorar, não são todos os coordenadores que nos dão isto. Ainda não consegui chegar à pontuação máxima (risos). Nem todos dão o feedback, não são todos os coordenadores, que nos dão o feedback, são poucos, nem todos seguem as mesmas práticas. E isto é muito importante, primeiro se tivermos uma boa classificação, uma boa avaliação, faz-nos muito bem, até porque, gostamos de saber se estamos a fazer o nosso trabalho bem. Enquanto profissional, gosto de saber o que correu menos bem para melhorar, (pausa) imaginar que nós temos uma avaliação, que não é aquilo que nós ... depois temos que ver todos os parâmetros/pontos, tenho então que ver, se preciso melhorar ou não o meu desempenho, é de facto muito importante.

Entrevista ao Formador 2 (F2)

Esta entrevista foi realizada no dia 09.09.2016, ao Formador 2 (interno), tem como função dar formação na FMC, EFA (nível 2 e 4), especificamente UFCD do referencial de Canalizador/a (nível 2), constante no CNQ, no Centro de Formação.

E:	1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?
F2:	O resultado da avaliação no papel para mim, não é qualquer coisa que seja real. E não é real, porque há uns anos, há dezasseis anos, que eu sou formador, e reparei que por exemplo, depois de um curso ser feito, ao fim de dois ou três anos, alguns aparecem cá para fazer novas formações, e tal ... e há sempre conversas sobre o mundo do trabalho. E então, qual é a perceção que eu tenho, um formando que possa ter uma avaliação muito boa, que depois no mundo do trabalho, não é um grande profissional, e aqueles que às vezes são mais brincalhões, tiram notas mais baixas, mais não sei quê ... e depois são grandes profissionais. Acho que nestas áreas práticas de formação nível 2 que nós temos de electricidade, carpintaria, pintura, canalização ... (pausa) e até acho que em todas, e acho que em todas as áreas, não é só as nossas áreas, tudo o que é profissão, uma avaliação é uma coisa e o desenrasque no mundo lá fora, no mercado de trabalho, é outro. (pausa) Eu posso ter um bom aluno, mas em termos práticos, não é um bom técnico, porque ficam mecanizados, a fazer aquilo daquela forma, mas depois, não há capacidade de desenvolvimento, do desenrascar. Isto para mim, é tudo muito subjetivo.
E:	2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
F2:	Para mim, avaliação que será no final para os formandos (pausa) serve mais para me avaliar a mim do que eu aos formandos. Razões, infelizmente, porque as avaliações no mundo que temos é para dar positivas, porque não se pode reprovar, a questão dos números, das metas, portanto, isto é tirar uma raiz à formação, (pausa) números são números, é o que importa. (pausa) As avaliações para mim, contam em que aspeto, ao fim de uns tempos, começamos a conhecer o grupo, por exemplo, aqueles dez formandos, os que for ... e sei aqueles que têm mais dificuldade, no fundo não são dificuldades mentais, cognitivas, mas aqueles que tem dificuldade no mundo do trabalho, não têm sensibilidade, e eu comparo esses no início e no fim, e vejo que eles chegam ao fim e têm boas capacidades. Então aí, eu fiz uma boa formação, porque peguei naquele que não sabia, mas tem capacidades e que ficou a saber e tornei-o bom, eu cheguei ao fim para mim é uma satisfação ... e depois o mercado de trabalho, dirá o futuro dele. Para mim, é que eu tenho que ver alto eu consegui atingir esta meta, portanto, eu tive bem, do que olhar para aqueles que sabem muito não sei quê ... não sei quê ... porque muitos também já chegam cá e sabem algumas coisas, principalmente, de nível 2, portanto, o progresso vai ser baixo. (pausa) Aqueles que não sabem e que querem, eu chego ao fim e faço a comparação, estes começaram aqui e atingiram isto, portanto, acho que eu tive bem, a avaliação serve para mim e não é para eles, porque eu já sei que não poderá haver negas, reprovações, portanto o trabalho vai ser meu.
E:	3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
F2:	Eu faço trabalhos práticos. Aliás, há disciplinas, que não têm sentido ter teoria. Aliás, as disciplinas que administramos aqui no Centro, acho que nenhuma delas (pausa) ou poucas têm teoria, por isso o teste não faz sentido nenhum. O teste

	diagnóstico é a parte prática, faço uma avaliação contínua e depois atribuo uma nota quantitativa ao trabalho deles.
E:	4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?
F2:	Na verdade, pela experiência que eu tenho, se calhar outros formadores podem não ter a minha opinião, mas eu acho que são iguais. Acho que a única diferença, é a idade, porque quando temos jovens que querem, são iguais aos adultos que querem, quando tem jovens que não querem, há adultos que também não querem, depende dos objetivos de vida de cada um.
E:	5. Que tipo de estratégia de avaliação implementa ao longo do processo formativo (métodos, técnicas, instrumentos, recursos didáticos utilizados)?
F2:	Eu utilizo os métodos, expositivo e demonstrativo. Eu aplico as duas. (pausa) Vamos ver, por exemplo, há uma matéria nova e sempre parte teórica. (pausa) Por exemplo, um formador, que também é da minha área, não utiliza muito isso, é capaz de estar numa matéria que é simples, porque o catálogo tem partes que não tem (pausa) que nem devia existir até, (pausa) e ele é capaz de estar aí sei lá 10 horas, 15 horas com trabalhos, que eu vejo que não tem grande interesse. Comigo é um bocadinho diferente pode ocupar duas, três horas o essencial. Porquê? Porque se é o primeiro módulo, o primeiro dia é uma coisa, quando chega ao quarto e quinto módulo, toda a gente já conhece muito bem medidas, as ferramentas, e tal, não é preciso grandes coisas, é partir para a prática e acabou. Quando sabes calçar uma sapatilha da nike, sabes calçar uma da adidas, portanto, é ter o que é essencial, rever muito rápido só algumas coisas, pegar no material novo, e aqui atenção se for alguma coisa nova eu pego <i>“malta é assim que se faz, estão a ver”</i> e cada pormenor explico <i>“olha não se faz isto por causa disto e tau tau tau tau, há dúvidas? não há, malta, o vosso trabalho está aqui, é este o projeto, comecem-no a fazer”</i> . O acompanhamento faço só observações, não utilizo grelha, só observações.
E:	6. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
F2:	Não têm acesso às notas, e eu não digo (pausa) por várias razões, melhor, não é por várias razões, até são duas razões porque uma, as notas são lançadas nesta grelha e esta grelha de avaliação do meu ponto de vista está mal feita. E depois, é aquele porquê, que leva a muita discussão, que é, alguém começou do zero ou quase do zero, e alguém, que já sabia muito, ou até, já sabia alguma coisa, vou chegar ao fim, o que sabia muito progrediu pouquinho e até sabe fazer, depois muito bem, e o outro progrediu muito mais, porque lutou muito mais e não consegue fazer tão bem, e agora, como é que eu vou dar essas notas? (pausa) e o outro vai chegar ao fim, mas eu sei fazer muito melhor, entrou para cá com outras capacidades e aquele trabalhou muito mais, desenvolveu muito mais, vai ter que ter uma nota inferior? É complicado, mais vale andar ... (pausa) E esta grelha de avaliação, está um bocado mal feita.
E:	7. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FM com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
F2:	Faço avaliação contínua e sumativa. Nas formações de nível dois que leciono, não contempla o teste, até porque, não faço teste, ou, raramente faço teste. Para avaliar, eu baseio-me na observação do trabalho e o final do trabalho (projeto), dos formandos. E às vezes, até avaliar o final do trabalho, até é complicado. Em que

	<p>aspecto? (pausa) não utilizo nenhuma grelha de observação, é observação, é ver, é depois de uma parte teórica não massacrada, o suficiente, simples, direta e, portanto, isto faz parte de mim. Para mim, portanto, é dizer assim: não é porque sim ou nem porque não, porque sim porque isto é justificado porque sim e justificar porque não, e tem que funcionar no final, e todos começam a fazer o trabalho e todos vão acabar o trabalho, e enquanto fazem o trabalho ou no decorrer do trabalho, eu vou olhando para eles, não ando em cima deles, passo a expressão, não ando tipo tutor, eles estão a fazer os trabalhos deles, eu desloco-me tal tal tal tá fazer tá fazer tá fazer, um está a fazer, outro está a fazer mais rápido do que outro, deixa-se andar, e digo-lhes malta eu estou aqui no gabinete, alguma dúvida é só chamar. (pausa) Dou-lhes total liberdade, eles não podem sentir pressing, encosto-os ao lado, não posso permitir mexer no psicológico deles, eles têm que estar concentrados, e se eles não têm autonomia não os ponho a pensar.</p>
E:	8. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?
F2:	Já disse anteriormente a avaliação é uma avaliação contínua baseada na observação do trabalho de projeto que eles desenvolvem desde o início da formação até ao fim, e atribuo uma nota no final, avaliação quantitativa.
E:	9. Qual a sua perceção no modo como o Centro de Formação comunica o processo de avaliação?
F2:	Eu tenho total liberdade para estabelecer os critérios de avaliação, nesse aspeto tenho total abertura do coordenador, quanto a isso, aliás, até acho que é o melhor método, aliás o coordenador é só o coordenador, portanto, se ele estabelecer critérios, ele tem que dar a formação para tal, por isso, tem que dar total liberdade, até porque, o coordenador não domina a minha área.
E:	10. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
F2:	Ao nível das UFCD o n.º de horas, para umas é muito, para outras é pouco. Para umas UFCD, nem fazia sentido até separar às vezes matérias, para outras 25 horas é pouco.
E:	11. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada no âmbito da avaliação da FMC?
F2:	Na avaliação mudava, mudava a grelha de avaliação, da forma com está construída. Para já ela não vem ordenada, mas é um trabalho daqui de dentro. Vejamos, temos aqui pontualidade e assiduidade, o peso dela não faz sentido, eu posso colocar aqui como ele, ou seja, como o formado, veio a 10% da formação e dá-lhe positiva, e isto não faz sentido. Quanto à motivação, é difícil, talvez a motivação se reflita na conclusão do trabalho final. Mudaria a grelha de avaliação, não é que ela esteja má, eu acho é que ela poderia estar melhor, uma coisa é melhorar, por uma razão, esta grelha foi feita não sei talvez por coordenadores e quantos desses coordenadores dão formação? dois, portanto ninguém, ou seja 90% não dá formação, portanto, como é que eles conseguem explicar o que fazer, se eles não sabem como que é o trabalho dos outros.
E:	12. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
F2:	Se esta grelha de avaliação for melhorada, ficava mais próxima dos objetivos e mesmo assim, acho que é muito difícil de atingir os objetivos. Porque tinha que ser personalizada, saber quem são e só ao fim de uns tempos é que se podia, sei lá, só ao fim para aí de cem horas é que se podia fazer assim, para este sujeito avaliação

	tem que ser assim, para este, tem que ser assim, porque eles não são todos iguais, porque uns, têm uma capacidade muito melhor, do que os outros, de poder de encaixe diferente, menos ou mais inteligentes.
E:	13. Segue o prescrito ou existe alguma flexibilidade por parte do Centro de Formação, quanto às práticas de avaliação adotadas?
F2:	Não tenho total liberdade, tenho alguma flexibilidade, até porque pelas regras até 10 % que se pode faltar a cada UFCD, às de 25 horas, só pode dar uma falta, e às de 50 horas duas faltas, excedendo tem que fazer um trabalho de recuperação. Ora, se isto, é prático, realizado um projeto final, como é que eu vou avaliar de novo, fazendo um teste para aferir o quê?, vai-se à internet, saca-se umas coisas bonitas e é isto, mas tem que se fazer. Avaliamos as pessoas no contexto prático, e por parte da entidade, avaliar este tipo de situações, através dos inquéritos, há aqui muitos procedimentos que deveriam ser refinados, devem-se ouvir as pessoas que estão na formação e não pessoas que não estão na formação. (pausa) Refiro-me aos que dão formação, que estão no terreno, devia-se olhar para as pessoas pelos nomes que está no bilhete de identidade, e não olhar aos títulos eng., dr. ... que a alguns saiu, e outros conquistaram, e não sei quantos ... É formadores, isto é o que nós precisamos, o que está antes do nome, não faz sentido.

Entrevista ao Formador 3 (F3)

Esta entrevista foi realizada no dia 05.09.2016, ao Formador 3 (externo), tem como função dar formação na FMC (nível 2 e 4), especificamente UFCD do referencial de Operador/a de Jardinagem (nível 2), constante no CNQ, no Centro de Formação.

E:	1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?
F3:	É o processo que serve para quantificar se os objetivos foram atingidos no fim da formação. É importante que seja feita com base em critérios objetivos e que a mesma entre em linha de conta com as componentes: “saber-ser”, “saber-estar” e o “saber-fazer”.
E:	2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
F3:	Tal com foi referido, na questão anterior, “para que serve”, já foi respondido. Em relação “a quem serve”, a mesma tem importante papel para o formando, formador e a entidade formadora, permite conhecer de forma objectiva, se os objetivos foram atingidos, espelhados numa escala qualitativa ou quantitativa.
E:	3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
F3:	Normalmente, é-nos facultado uma grelha de avaliação pelo Centro de Formação, onde se encontra vários parâmetros, devidamente ponderados, tais como: “Assiduidade/ Pontualidade”, “Motivação/ Empenho nas atividade propostas”, e depois, o parâmetro da avaliação sumativa.
E:	4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?
F3:	Penso que pelo fato de se tratar de avaliação de adultos, ajuda-nos a ser mais objetivos nos critérios que estabelecemos, para procedermos à avaliação na formação.
E:	5. Que tipo de estratégia de avaliação implementa ao longo do processo formativo (métodos, técnicas, instrumentos, recursos didáticos utilizados)?
F3:	Procuró diversificar a forma como faço uso dos recursos didáticos, para isso recorro a métodos, técnicas e instrumentos criativos, ajustando-os à medida que a ação de formação decorre, e melhorando-os com base na experiência adquirida.
E:	6. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
F3:	Em primeira análise, com recurso à estatística, podemos fazer a análise das várias variáveis que entram nos processos formativos, depois com base nas mesmas, podemos efetuar a discussão dos resultados e tirar as respetivas conclusões. Com base nas conclusões, podemos promover um processo de melhoria contínua, fazemos os respetivos ajustamentos.
E:	7. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FM com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
F3:	Procuró estar documentado, sobre o que está previsto nos normativos legais, de forma a poder dar um melhor contributo, e que o mesmo, seja o mais ajustado aos objetivos preconizados na avaliação da formação.
E:	8. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?

F3:	Avaliação quantitativa.
E:	9. Qual a sua percepção no modo como o Centro de Formação comunica o processo de avaliação?
F3:	Que eu tenha conhecimento, o Centro de Formação comunica aos formandos, apenas se estão aprovados ou não.
E:	10. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
F3:	Nas ações de formação que tenha ministrado não encontrei qualquer constrangimento ou limitação no exercício das minhas funções.
E:	11. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?
F3:	Penso que a avaliação está estruturada de forma correta.
E:	12. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
F3:	Sim. Penso que atinge os objetivos propostos.
E:	13. Segue o prescrito ou existe alguma flexibilidade por parte do Centro de Formação, quanto às práticas de avaliação adotadas?
F3:	No caso de se precisar, até ao momento existe abertura para pode alterar as práticas de avaliação adotadas. Embora, como entendo que estão corretas, sigo-as sem reservas.

Entrevista à Formadora 4 (F4)

Esta entrevista foi realizada no dia 08.09.2016, à Formadora 4 (externa), tem como função dar formação na FMC (nível 2 e 4) e da Aprendizagem, especificamente UFCD do referencial de Técnico/a de Apoio à Gestão (nível 4) e Técnico/a Administrativo/a (nível 4), constante no CNQ, no Centro de Formação.

E: 1. O que entende por avaliação e qual o papel da avaliação, na formação?

F4: No contexto adultos, na minha opinião, é sempre muito complicado, nós chegarmos junto deles, (pausa) por exemplo, ainda ontem iniciei um módulo, e chegar junto deles e dizer no fim vamos ter uma avaliação, não é?, eles ficam sempre muito amedrontados ... ficam, e nós temos que trabalhar, pelo menos é isso que eu faço em algumas sessões, tentar trabalhá-los, porque eu digo, naquele dia não é uma avaliação, eu costumo dizer é um ato formal para eu concluir a vossa avaliação porque eu estou a avaliar-vos no dia a dia. O que acontece é que às vezes temos surpresas (pausa) ainda me aconteceu recentemente com um formando, em que eu queria avaliá-lo positivamente e não consegui, porque, na avaliação formal, ele não me deu material para tal, e quando falo em avaliação formal é o teste. Eu vejo o caso desse formando, que veio sempre às sessões, tentou sempre ser participativo, e foi, com as limitações dele, não vou dizer que ele tudo o que dizia era assertivo, não, teve as falhas dele, mas eram falhas que eu acho que são normais, para o desconhecimento da matéria, até costumo gostar mais quando tenho gente que não domina propriamente a matéria, que lhe sai coisas que às vezes a gente nem pensava em relação a alguém que domina. Quando cheguei ao teste porque tenho que formalizar de alguma forma aquele ato, ele não me respondeu a quase nada, porque ele é uma pessoa com alguns problemas, e como tal, bloqueou não me respondeu a quase nada, fiquei com uma avaliação negativa em teste. (pausa) Eu acho que, se anteriormente se prevê-se isto, às vezes nós temos grupos em que temos pessoas que não têm capacidade para estar ali a fazer aquela UFCD acontece. E portanto, nesta UFCD que iniciei ontem que é o cálculo actuarial e financeiro, eu ontem passei a noite e a mim sabe-me muito bem fazer isto, eu gosto e acho que isso é até interessante. Porque é assim, o coordenador nunca me pôs questões de eu fazer assim ou não fazer assim, eu tento chegar lá e fazer à minha maneira, não é? Estive a fazer revisões de matemática do 7.º e do 8.º ano, para alguns colegas, que lá está foi complicado, mas como a turma já se conhece soube bem. Mas eu sei, que se não fizesse aquilo ... (pausa) Eu espero que os resultados sejam positivos, pois é um módulo complicado (pausa) eu tento sempre obter o maior rendimento deles, eu tento sempre isso, eu tento sempre que eles se sintam motivados a ir para lá na formação de adultos. Se for de dia normalmente tenho uma postura, se for à noite tenho outra, mas eu sou a mesma, por isso a postura é diferente, mas não é 100% diferente. (pausa) Sinto que há noite, nós precisámos de ser mais um colega, do que propriamente um formador, nós precisamos de participar ativamente com eles como se fossemos um colega, no intervalo estar mais com eles. Porque eles vêm para aqui e eu entendo o esforço deles, porque eu também faço às vezes formação à noite e é complicado sair do nosso lar, passar ali uma hora e termos em casa família, ou outras situações, e estarmos ali umas horas e sentirmo-nos bem, por sentirmos que não estamos ali a perder tempo. E por isso, quando o conteúdo é fantástico os formandos estão lá porque realmente o conteúdo é fascinante, mas eu às vezes tenho UFCD que até eu (risos) digo, isto é uma tortura estar a ensinar isto quanto mais eles a terem as

	<p>sessões disto. Então o que é que eu tento fazer, tento aligeirar a questão tento brincar muito, meter assuntos que não tem interesse propriamente ligada a formação, mas tem interesse para eles, deixo-os divagar, dispersar e nem sempre isso é fácil. Porquê? Porque um grupo não é homogêneo e há sempre aquelas pessoas que dizem “<i>é pá isto hoje foi altamente ei temos que fazer isto mais vezes</i>”, onde a gente teve para aí um quarto de hora debruçados no tema e o resto tivemos perdidos noutros assuntos, mas sentiram-se bem ali. Podem não ter tirado conhecimento do conteúdo programático, mas eles tiraram outro conhecimento e no fim a gente ... e a gente chega ao fim e abordou os conteúdos todos. Só que às vezes nós dizemos assim é pá eu passei 50 % do tempo a falar do que era realmente o que era o conteúdo e passei outros 50% a falar de outra coisa e chegamos ao fim. (pausa) É aqui que às vezes a grelha de avaliação não fica 100% acessível, às vezes a grelha é simplista de mais para isso.</p>
E:	2. Para que serve e a quem serve a avaliação que é realizada no âmbito da FMC?
F4:	<p>Eu acho que avaliação tem razão de existir, porque os grupos, volto a dizer, não são homogêneos. E há pessoas que a gente entra e no primeiro dia cria uma grande afinidade com elas e conhece-as sempre, e há outras, que são diferentes e que estão ali, (pausa) eu costumo dizer tenho formandos que os ouço a falar no primeiro dia, são de tal forma reservados, que não falam muito. Então, eu preciso da avaliação para tirar a informação daquilo que eles realmente captaram, e aí, é com a avaliação, com o teste, com outro trabalho, que às vezes a gente faz. Por isso, na minha opinião, a grelha deveria ser um bocadinho mais ... (pausa breve) se calhar alguns colegas pensam o contrário de mim, mas eu acho que os critérios deviam ser divididos, em mais itens. Nestes momentos de avaliação, eu coloco testes, não as fichas de trabalho e em alguns módulo, faço mais do que um teste, e há outros que faço só um teste (pausa). Às vezes, eu não concordo com a ponderação que o Centro coloca, porque às vezes em algumas UFCD o teste tem peso avaliativo de mais, há UFCD que são práticas de mais, em que eu tenho muito peso para um teste e onde eu estou a resumir a um teste aquilo que o formando fez e eu não concordo, eu acho que deveria ser possível com regras ou não, depende como os superiores o entendessem, mas colocar um peso tão grande no teste, eu acho que nem sempre é positivo, porque então aí, na minha opinião, estamos a contrariar aquilo que nós passámos aos formandos, vocês estão a ter uma avaliação contínua, vocês estão cá todos os dias e é com base no que vocês estão cá e naquilo que estão connosco, que nós os avaliámos, e chego ao final, vou preencher a grelha 90% para o teste, então, contrariei tudo o que eu disse. Por isso, eu nunca digo aos meus formandos a avaliação final, só digo aprovado ou não aprovado. (pausa) E às vezes, recebo retaliações por isso. A avaliação serve para avaliar os resultados esperados no final da ação e faz falta. Não sou a favor de eliminar a avaliação final, concordo com a existência dela, acho que é importante. (pausa) Há formandos que lutam bastante connosco, que eu acho normal o fazerem, para que ela desapareça, porque não concordam. Afinal, isto é, adultos, isto é, contínua e eu tento sempre lhes dizer (pausa) tanto que há uma turma que eu acho que é precisamente esta, que eu brinquei com eles e disse “<i>é pá isto diz aqui avaliação sumativa mas eu acho que não é uma avaliação sumativa, é uma ficha de avaliação em que vocês não podem trabalhar em grupo estão isolados</i>”. Eu costumo brincar com eles e dizer-lhes isso. (pausa) Eu tento sempre dar-lhes a volta, para eles chegarem aquilo que eu quero, e muitas das vezes, tento fazer que o teste seja algo semelhante a algo do que eu já fiz com eles durante as sessões,</p>

	<p>para eles perceberem que no fundo, eu não os traí, porque isso eu percebo com os adultos, os adultos julgam-nos (pausa) já tive problemas à custa disso (pausa). Tive uma formanda que contestou a avaliação que eu fiz dela e fez queixa e por isso acaba por ser muito difícil lidar com os adultos na avaliação, com os jovens é muito mais simples. Com os adultos é complicado, (risos) nós somos todos adultos e eu costumo dizer eu tenho duas mãos e nem numa mão eu tenho todos os dedos iguais, quanto mais nas duas e são minhas, por isso eles são todos diferentes e eu tento me dar bem com todos eles, e tento ter uma afinidade com todos eles. Claro, como na vida nós ganhamos um jeitinho especial com este e um jeitinho especial com aquele, eu tento não misturar isso cá dentro, eu trato-os sempre por você depois o tempo passa se calhar até ficamos mais íntimos lá fora e eu tento ultrapassar essa questão. Mas a verdade é que com adultos, a avaliação é muito complicada, infelizmente na minha opinião às vezes eles são muito competitivos entre eles. Por isso avaliação serve para formalizar o que nós fizemos naquelas horas, não é? É por isso que serve não sou a favor de eliminar, sou a favor de reestruturar as ponderações, isso sim. Agora, que deve existir, deve existir.</p>
E:	3. O que está previsto em termos de avaliação na formação no âmbito das FMC?
F4:	<p>Avaliação contínua deveria ter mais itens para eu responder, e a grelha de avaliação é muito boa. (pausa) Trabalhei com outras instituições e de todas, gosto em particular deste Centro, apesar de me sentir cá um pouco estrangeira, ainda me sinto uma estrangeira. E em todas as instituições onde trabalhei foi em FMC e o CESAE e o Centro forma as únicas que tinham jovens, de resto as outras foram sempre adultos, e de todas as organizações que eu vi, o Centro é o mais perfeito, porém, no CESAE tinha uma liberdade de poder mexer na grelha e nós desde que cumpríssemos determinados critérios, podíamos alargar a grelha. Aquilo que nós entendíamos mudar, aquilo que tínhamos que apresentar a nossa proposta de avaliação, cumprindo isto, então na avaliação contínua eu tinha que indicar o que é que eu ia avaliar e depois na minha grelha tinha que preencher. Chegamos a um ponto em que todos, fazíamos da mesma forma, nós colegas formadores acabávamos por fazer isso (pausa) nós acabávamos por seguir todos o mesmo. Mas inicialmente, éramos sondados, como é que a gente achava que iríamos avaliar, era um bocado por aí e o único ponto que eu não digo negativo, mas que é diferente, e que eu sinto mais dificuldade, é na avaliação contínua e nas ponderações. Porque claro é mais abrangente, nós tínhamos itens por exemplo a assiduidade era uma, a pontualidade era outra, porque por exemplo, na formação pós-laboral às vezes eu tenho formandos assíduos, mas nunca são pontuais, e eu tento não prejudicá-los porque eles vêm falar comigo e eu costumo dizer até ao dia em que o Centro me venha repreender, eu vou fazer desta forma, para mim é mais válido saber que aquela pessoa se esforça para estar aqui e que chegou à formação, começa às 18h30 e chega às 19h00, só que ele vem e eu sei que se esforça porque eles tem um emprego e às vezes dizem-me eu para poder vir sabe como é se o patrão pedir para ficar mais um bocado não posso virar as costas, e eu entendo isso, e deve ser valorizado, e depois quanto à motivação é uma coisa e depois a capacidade de executar as tarefas, o empenho é outra, porque eu às vezes tenho pessoas muito motivadas mas não têm bom resultado, mas estão motivados, por isso eu acho que isto está muito limitado.</p>
E:	4. Até que ponto e de que modo, o facto de estarmos a falar de formação de adultos influencia a forma como se pensa e se concretiza a avaliação na formação?

F4:	Eu por exemplo, eu acho que é muito saudável para mim, que me faz ser melhor o facto de ter turmas de adultos e ter turmas de jovens, porque não tem nada a ver e como gosto tanto do que faço, porque, eu tenho outra função, eu tenho um gabinete de contabilidade, sou responsável técnica desse gabinete, tenho que exercer as minhas funções e tenho paixão pela formação. Eu estou na formação porque realmente eu gosto, e é o que me faz ser saudável, porque se eu só estivesse enfiada no meu trabalho eu não conhecia tanta gente e ficava enfiada no mundo do computador, por isso dar formação adultos é bom, gosto, mas é muito diferente dos jovens e tem que ser diferente, com os jovens somos como que educadores deles, e com os adultos costumo sempre pedir para eles partilharem o que eles sabem.
E:	5. Que tipo de estratégia de avaliação implementa ao longo do processo formativo (métodos, técnicas, instrumentos, recursos didáticos utilizados)?
F4:	Cada UFCD na minha opinião tem a sua técnica, um exemplo não pode ser aplicado a todos. Eu por exemplo, quando tenho determinada UFCD aplicações informáticas à contabilidade eu não tenho manual e o teste não é um teste físico é diferente, porque eles estão todos os dias a trabalhar em computador e eu vou avaliando-os ali e é capaz de ser aquela em que consigo menos captar a experiência deles porque eles estão muito vidrados no computador. Mas cada UFCD tem a sua técnica, tem me calhado muito daquelas chatas que nós detestámos, aquelas teóricas, maçudas, as “secas”, nessas eu tento no meio da conversa levo-os a partilhar a informação deles, às vezes a própria turma ajuda-nos. Porquê? Porque há sempre alguém no grupo que rapidamente faz uma química connosco. Quanto ao teste diagnóstico, é uma coisa que eles não gostam porque alguns entregam-me em branco. E ainda ontem, fizeram isso mas ninguém se recusa, eles percebem as regras, cumprem-nas, não há problema nenhum. E há sempre um elemento no grupo que tenta fazer a nossa aproximação com o grupo e ajuda quando há mais resistências, quando há um ou outro adulto, que é resistente, há de certeza absoluta um colega que vai tentar juntamente comigo levar, levar e nós costumámos dizer que aos bocadinhos aos bocadinhos a gente vai e molda a pessoa. (risos) Só que às vezes há os paraquedistas como a gente costuma dizer, há grupos que estão formados já cá estão há muito tempo e nós tendo mais empatia e de repente cai uma pessoa nova e essa pessoa nova se for daquelas mais duronas e que tenha alguma experiência e que por exemplo não está numa situação tão desvantajosa como o resto do grupo, porque a maior parte são grupos de desempregados de longa duração e às vezes cai aqui alguém que não, e nem sempre é fácil fazer uma integração no grupo.
E:	6. Que consequências tem a avaliação que é realizada no/para o Centro de Formação, nos formandos, nos processos formativos?
F4:	Os adultos são muito competitivos entre eles. E isso a mim leva-me a pensar, será que as regras estão bem feitas? É que supostamente, só lhes interessa saber se estão aprovados ou não aprovados. Mas naqueles grupos que são contínuos, por exemplo, no caso deste que é um percurso, eles tornam-se competitivos e querem saber esta nota e aquela nota e já tive uma formanda que não concordou com a nota dela porque era diferente da colega que esteve quase sempre a trabalhar, sabendo que no final a validação das UFCD não vem mencionada nota, tanto disse e ela contestou e isso está escrito. Escreveu para a direção do Centro e é muito complicado. Por isso eu acho que aí, são daquelas coisas são regras, não posso ir contra elas (pausa) o Centro esteve do meu lado e o coordenador esteve 100% do meu lado, mas tenho que admitir, como sou estrangeira aqui no Centro, senti que inicialmente quando tudo começou, senti a cabeça a prémio, depois quando pedi

	para falar com o coordenador e com o responsável pela formação deram-me apoio e ficou por ali.
E:	7. Como é que articula o que está previsto nos normativos legais sobre a avaliação na FM com o que o Centro de Formação entende que é mais ajustado?
F4:	Eu costumo dizer que passei um mau bocado com aquela formanda, porque foi uma situação muito indelicada, ela já tinha sido minha formanda em 6 UFCD e na última aconteceu isto, e deu muita confusão e ela teve o prazer de divulgar a toda a turma o que ela estava a fazer, tanto que eu tive o feedback de algumas pessoas da turma que se voluntariaram para que se fosse preciso junto do Centro e de esclarecer como é que ela era dentro da sala de aula e que vinham em minha defesa. E gostei imenso, senti apoio do Centro e de alguns colegas da turma, foi bom, porque me ajudou a ter confiança em mim, mas também houve alguns colegas que não, e estavam do lado dela, e isso fez com que eu reestruturasse algumas das minhas metodologias, sim, e comecei a criar mais defesas. O que me deixou triste, eu comecei a ver que nem sempre eu tenho à minha frente um grupo de colegas, à muita gente ali que (pausa) eu comecei a perceber que se calhar às vezes eu também tenho concorrentes dentro de uma sala de aula.
E:	8. Que tipo de avaliação leva a efeito no Centro de Formação, especificamente da FMC?
F4:	Eu concordo com as duas avaliações, a avaliação contínua e a sumativa. Eu só não concordo com a ponderação que se atribuiu a cada uma delas, porque eu acho que, devia ser mais pesada a contínua. Porque eu entendo como sendo essa a filosofia da formação, eu costumo dizer que a filosofia da formação é exatamente essa uma formação contínua com uma avaliação contínua, e aqui, a grelha vai contra aquilo que nós apregoamos não é, que a gente anuncia que vai ser, e aí, eu acho que deveríamos reestruturar as ponderações.
E:	9. Qual a sua perceção no modo como o Centro de Formação comunica o processo de avaliação?
F2:	Nunca aconteceu ser o coordenador a iniciar abertura da sessão de formação dada por mim e normalmente sendo um percurso é com outro colega. O que eu tenho feedback dos formandos é que algumas vezes o coordenador vem, noutras vezes não vem logo de imediato, porque tem outras responsabilidades, mas mais cedo ou mais tarde o coordenador na primeira semana que está com eles e estabelece esse contato. Nunca aconteceu a iniciar comigo por isso eu nunca presenciei, (pausa) contudo eu exponho os critérios da minha UFCD. Quando vim a primeira vez, para dar aulas no Centro, o coordenador apresentou-me os documentos internos e todo o processo do formador relativamente ao Centro mas depois de sucessivos contratos nunca mais foi necessário, a não ser que haja novas modificações. Eu quando entrei para o Centro, foram-me explicadas as regras e depois adaptei-me a elas.
E:	10. Que tipo de constrangimentos e/ou limitações encontra no desempenho da sua função?
F4:	Às vezes sinto-me estrangeira no Centro, não propriamente na turma (pausa) a única pessoa neste momento e quem tem quebrado um pouco o gelo é o responsável pela formação, por isso considero importante o acolhimento ao formador. Quanto ao processo avaliativo e o feedback dos coordenadores é sempre procurar a melhor metodologia para o formando ter melhores resultados.
E:	11. O que mudaria se pudesse, no modo como está pensada e é realizada a avaliação no âmbito da FMC?
F4:	Em minha opinião, mudaria a grelha de avaliação, porque de resto, acho que está

	bem, só as ponderações e alargar a pauta.
E:	12. Em seu entender, a metodologia de avaliação desenvolvida pelo Centro de Formação, em termos de procedimentos, para a FMC, corresponde à sua funcionalidade e eficácia?
F4:	Se tivesse que mudar alguma coisa eu só mudava como é que chega o resultado ao formando. Acho que só falta trabalhar isso. (pausa) Por isso é que eu digo na minha opinião, só falha o comunicar ao formando, o formador se lhes disser a nota (pausa) eu optei por não o fazer, mas uma vez que não tem validade não o faço. (pausa) Optei por não dizer, eu não digo aos meus formandos, mas sinto muita pressão, eu costumo dizer <i>“ó amigos eu quando me chamarem atenção que estou a fazer errado eu mudo para já o que tenho a dizer é se está aprovado ou não aprovado, se está aprovado siga em frente não se preocupe com a nota”</i> e alguns revoltam-se positivamente. Eles acabam por saber a nota, mas eu aí fica ao encargo do coordenador e eu acho que se deveria mudar isto, porque uns vão perguntar e depois um sabe pelo outro e depois afinal as notas não tem valor. Eu ouço esta crítica dos adultos formandos, não estou a perceber afinal isto não interessa se é aprovado mas se eu for perguntar a minha nota sei as notas dos colegas e os colegas não tem que saber a minha nota, eu nunca me manifesto fico assim de lado e a gerir o discurso deles.
E:	13. Segue o prescrito ou existe alguma flexibilidade por parte do Centro de Formação, quanto às práticas de avaliação adotadas?
F4:	Sei que tenho que cumprir os modelos oficiais e tenho que adaptar a minha metodologia de forma a que cumpra com os modelos oficiais, e isso, tem-se conseguido. Eu se vejo que o grupo precisa de uma avaliação intermédia faço uma avaliação intermédia, depois acrescento na avaliação sumativa, se vejo que não, e chego ao fim, é fácil integrar o nosso método naquilo que o Centro propõe. Eu só acho que a dificuldade está é só termos que responder a estas duas questões na contínua é aqui que eu bato, na avaliação contínua e na ponderação. Tento dar a conhecer esta inquietação, sobretudo na questão da ponderação (risos) e com adultos é mais simples e a gente consegue contornar. (pausa) Quando os grupos continuam, às vezes o grupo entra e nunca me disse nada propriamente de mim mas eu costumo dizer eu vejo nas costas dos outros as minhas costas e às vezes eu ouço críticas nos formandos ah até gostava de saber porque é que ela é a outra formadora porque é que na motivação deu-me um sete de motivação e a ti deu-te quinze, lá está quando eles vêem a grelha (pausa) e eles perguntam-me o que é que acha, e eu digo quem está fora racha lenha, eu não digo nada. Eu acho é que não lhes digo a eles mas penso, nós formadores estávamos mais protegidos, se esta avaliação contínua tivesse mais itens, se calhar nunca ninguém gosta de tudo, eu se calhar digo uma coisa, vem um colega e contraria, nós se calhar iríamos ter mais coisas para preencher, mas eu acho que eramos mais profissionais. Eu acho que temos que explorar a avaliação (pausa) nós temos que ser mais próximos daquilo que é o objetivo, se isto fosse mais explorado, muitas das vezes o próprio formando tinha acesso ao que é que havia de desenvolver mais, porque estas duas perguntas são muito abrangentes quanto à assiduidade e pontualidade e a motivação. Quando por exemplo eu coloco um vinte e seu colocar um dez onde é que ele está errado é na motivação ou é no empenho, um dos critérios que deveria entrar na grelha seria a capacidade de trabalho em grupo, nem sempre é fácil (pausa) e acho que deveria também aí em relação ao que o Centro poderia melhorar é a forma como a nota chega ao formando, tem que ser reestruturada em adultos. (pausa) Em adultos temos que melhorar, fazer qualquer coisa, ou fazer

uma pauta final, assim eles deixam-nos de questionar, ou fazer no fim do bloco, anunciar que no fim só no fim do módulo total é que se diz a nota e publica a nota ou coisa do género. Eu interpreto a minha avaliação de desempenho da seguinte forma, como nunca me disseram nada e me contratam, pressuponho que está tudo bem (risos) a informação do meu desempenho não me chega nem oficialmente nem oficiosamente, o que me chega é se me convidam para mais uma UFCD é porque eu fiz um bom trabalho. Por muito que nos custe ouvir coisas negativas, eu acho que se forem construtivas, às vezes era positivo recebermos essa avaliação. Agora acredito, que muitas das vezes, vá ficar triste. Às vezes, a gente acha que até foi fantástico com aquele grupo e correu tudo muito bem, e se calhar se tivéssemos um verdadeiro feedback iríamos descobrir, afinal, acham que não, por isso onde é que eu falhei. E isso, é construtivo, eu acho que o nosso feedback desde que seja no sentido de construir algo e não de aniquilar, em vez de punição mas de construção, seria um efeito de melhoria.

Anexo 9: Grelha de análise de conteúdo às entrevistas